

2º CICLO
MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

Variação do Português: Desafios para o Professor de Português Língua Estrangeira Ana Catarina Carvalho Pinheiro

M

2017



Ana Catarina Carvalho Pinheiro

**Variação do Português: Desafios para o Professor de Português
Língua Estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português Língua Segunda / Língua
Estrangeira

Orientado pela Professora Doutora Maria Clara Ferreira de Araújo Barros Greenfield

Coorientada pelo Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha

Orientador de Estágio, Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

Variação do Português: Desafios para o Professor de Português Língua Estrangeira

Ana Catarina Carvalho Pinheiro

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira orientado pela Professora Doutora Maria Clara Ferreira de Araújo Barros Greenfield, coorientado pelo Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha
Orientador de Estágio, Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha
Supervisor de Estágio, Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Paulo José Tente da Rocha Santos Osório
Universidade da Beira Interior

Professora Doutora Maria Clara Ferreira de Araújo Barros Greenfield
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

Sumário

Agradecimentos.....	8
Resumo.....	10
Abstract	11
Introdução	13
Capítulo 1 – Norma e Variação.....	16
1.1. As diferentes normas nacionais.....	16
1.2. Os diferentes tipos de variação.....	20
Capítulo 2. – A Variação do português	23
2.1. A construção da norma do português	23
2.2. A variação do português no espaço.....	25
2.2.1. Oposição entre Português Europeu (PE) e Português do Brasil (PB)	26
2.3. A importância dos materiais autênticos.....	31
2.3.1. A consciencialização do professor de Português língua estrangeira	33
Capítulo 3. – A variação linguística e o ensino de língua	37
3.1. A perspectiva das especificidades do português	37
3.2. Propostas do ensino da variação na sala de aula de PLE	39
3.2.1. O contacto com alunos que aprenderam a norma brasileira.....	41
Capítulo 4. – Aplicação das propostas na aula de PLE.....	44
4.1. Da perceção das dificuldades da variação linguística à prática.....	44
4.1.1. Descrição das turmas.....	46
4.1.2. Descrição da fundamentação pedagógica /metodológica.....	46
4.2. Aplicação das propostas	50
4.3. Propostas para o futuro do ensino de PLE	55
Considerações finais.....	60
Referências bibliográficas	62
Anexos.....	65
Anexo A	66
Anexo B	70
Anexo C	73
Anexo D	77
Anexo E.....	82
Anexo F.....	85

Anexo G	89
Anexo H	91

Agradecimentos

Antes de mais, gostaria de agradecer à Faculdade de Letras da Universidade do Porto por estes cinco anos de crescimento a todos os níveis, académico e pessoal. Estes cinco anos foram acompanhados de muitos momentos, nem sempre bons, mas todos contribuíram de alguma forma para o meu crescimento como pessoa e, claro, os momentos bons prevalecem e serão aqueles que levarei comigo para o resto da minha caminhada, nesta nova etapa da minha vida.

Não poderia faltar o agradecimento à professora doutora Clara Barros, que me orientou neste projeto. Desde cedo soube que iria enveredar pela área da variação linguística e tive sempre em mente a professora para ocupar o papel de minha orientadora, dada a sua vasta experiência na área e gosto pela mesma, que sempre transpareceu em todas as unidades didáticas que tive o prazer de realizar com a professora.

A realização deste relatório de estágio contou, ainda, com o apoio incondicional do professor doutor Luís Fardilha que, também, ocupou o cargo de orientador de estágio. O professor foi uma ajuda fulcral neste ano de estágio, tendo contribuído para amenizar todos os nossos receios e nervosismo.

Também não posso deixar passar em branco o papel importante do apoio mútuo do meu grupo de estágio, por isso dirijo um especial agradecimento à Adriana Silva e ao Valentino Hildeberto.

Aos meus amigos e colegas, sobretudo à Bárbara Azevedo, entre outros que não menciono, mas sabem quem são, que estiveram comigo durante esta fase e durante os cinco anos passados juntos na faculdade, pelo companheirismo e apoio nos momentos mais complicados.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos meus pais que insistiram, e bem, que eu ingressasse no ensino superior, numa área que me deu sempre muito gosto conhecer, deixando de parte a ideia de estereótipos quanto a uma maior ou menor empregabilidade. Desde sempre me foi incutido que se fizermos aquilo que gostamos é meio caminho andado para o sucesso e, mais do que qualquer outro conselho, esse é o

que levo para o resto da minha vida.

Resumo

Este trabalho pretende realizar uma reflexão acerca do ensino de Português como Língua Estrangeira, tendo em conta uma abordagem à área da Variação e Mudança Linguística.

Esta reflexão foi realizada após várias observações de aulas, as quais me conduziram à questão para a qual queria obter uma resposta: *O conhecimento prévio da norma brasileira do português tem impacto na aprendizagem da norma europeia?*

Esta questão foi trabalhada através de uma posterior aplicação de propostas direccionadas nas minhas regências, a qual me levou a dividir este trabalho em duas grandes partes, de modo a organizá-lo segundo uma perspectiva histórica da língua.

No que diz respeito à primeira parte, a fundamentação teórica (dividida pelos três primeiros capítulos), é descrita a história da evolução do português e da presença do idioma em território brasileiro, bem como é realizada uma comparação entre as duas variedades: Português Europeu e Português Brasileiro. Esta comparação centra-se, sobretudo, a dois níveis: fonético e lexical, tendo sido estes perspectivados como os mais divergentes.

Este trabalho engloba uma crítica ao funcionamento das aulas de PLE ao nível dos materiais autênticos da compreensão oral e, com o intuito de suportar a minha reflexão, são apresentadas algumas propostas de superação dessa problemática que penso ter uma relação directa com a questão a ser desenvolvida. Esta crítica é direccionada, sobretudo, ao foco do ensino de PLE na norma-padrão do português, o que tem um impacto directo na qualidade e diversidade dos materiais a nível da compreensão oral.

A aplicação das propostas é trabalhada no capítulo 4, o qual diz respeito à parte didáctica deste relatório, sendo o mais relevante para o confronto com as minhas propostas e uma tentativa de melhoria das mesmas, com a finalidade de colmatar possíveis falhas e colocar em aberto uma questão a ser ainda mais desenvolvida no futuro.

Palavras-chave: Variação Linguística; Mudança Linguística; Variedades do Português; Desafios para o professor de PLE.

Abstract

This work was developed to explore the Teaching of Portuguese as a Foreign Language, considering its variation and linguistic changes.

Regarding this, I attended a considerable number of Portuguese for Foreigners classes, in order to come up with this question: *Does the previous learning of the Brazilian Portuguese have a direct impact on the process of learning the European Portuguese?*

In regards to this, I planned activities for my own classes centered in the Linguistic Variation field, which made me divide this work into two different parts, so as to organize it according to a historical perspective of the language.

Concerning the first part, the theoretical basis, (divided through the first three chapters), the evolution of the Portuguese language is described, as well as the presence of the language in the Brazilian territory. A confrontation between the two Portuguese varieties at stake is also studied: European Portuguese and Brazilian Portuguese. This confrontation focuses, mainly, on two linguistic levels: phonetical and lexical, having both worked out as the most divergent between the two Portuguese varieties.

This reflection includes a criticism on how the classes of Portuguese for Foreigners work, nowadays, mostly respecting the authentic materials, concerning the oral comprehension and, also, with the aim of supporting my view on this subject, I suggest some exercises to overcome this gap, which I personally think has a direct impact on the quality and diversity of the materials on the level of the oral comprehension.

The enforcement of these suggestions is worked in chapter four, where the pedagogical part of this work lays, being the most relevant chapter for the confrontation of my thoughts and the actual exercises I've worked on my classes. In this chapter also lays an attempt to improve my own exercises for the ultimate purpose of filling in the flaws of my work and leaving an open discussion for future developments.

Keywords: Linguistic Variation; Linguistic Changes; Portuguese Variation; Challenges for the teacher of Portuguese as a Foreign Language.

Introdução

Todas as línguas vivas apresentam variação e sofrem mudança no decorrer da sua existência, dada a natureza heterogénea e o dinamismo que lhes são inerentes; contudo, todas as línguas apresentam aspetos sistemáticos e homogéneos, uma vez que nem tudo pode pertencer à esfera da heterogeneidade, sendo igualmente importante existir unidade.

Por esse motivo a linguística analisa a Variação e a heterogeneidade, sendo uma das disciplinas que contemplam esse estudo a Sociolinguística, que estuda a língua em uso no seio das comunidades, correlacionando na sua investigação aspetos linguísticos e aspetos sociais.

A fronteira entre a língua e a sociedade é, deste modo, a área onde atua esta ciência da linguagem.

A Linguística da variação e a Sociolinguística em particular admitem que todas as manifestações linguísticas são legítimas e previsíveis, de acordo com determinados parâmetros, existindo mesmo a possibilidade de apreender a flutuação estatística (Mollica & Braga, 2003:13). Por isso, as disciplinas que estudam a variação tentam desmistificar a atitude excessivamente normativa e a noção de erro, combatendo o *preconceito linguístico* que a escola por vezes tende a transmitir, quando na formação dos seus professores existe uma certa falta de consciencialização e um escasso recurso a materiais autênticos, de cariz sociocultural, que constituam uma visão do contexto linguístico real e legítimo.

De uma forma geral, temos vindo a constatar que a maior motivação para o interesse crescente na aprendizagem do PLE passa, desde logo, “pela necessidade de comunicação com a sociedade e cultura que os [=estudantes estrangeiros] acolhe seja por motivos profissionais, académicos ou de lazer, pois é, precisamente, através da comunicação que o indivíduo interage e se socializa, causa intrínseca ao ser humano como ser de carácter eminentemente social” (Polónia, 2009:6). Esta *necessidade de comunicação* com a sociedade e a vantagem de apreender a comunidade linguística na sua complexidade e heterogeneidade constituíram, assim, o mote para a nossa investigação, uma vez que continuamos a presenciar um ensino com um enfoque privilegiado no estudo

descontextualizado da gramática, ao invés de um ensino da gramática subordinado às necessidades da aquisição duma verdadeira competência comunicativa.

Grosso modo, o que pretendemos com este trabalho é, através do acesso a alguma da produção teórica disponível nas áreas acima mencionadas, e segundo a nossa curta experiência de investigação-ação, tentar perceber de que forma o conhecimento prévio da norma brasileira do Português ou mesmo a perspetivação da pluralidade de normas pode afetar a aprendizagem da norma europeia.

Assim, o nosso trabalho apresenta um estudo essencialmente centrado na variação diatópica, tentando materializar questões de natureza dinâmica que poderão influenciar diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos nossos estudantes.

Optamos por realizar uma divisão em capítulos e subcapítulos, de forma a tentar disponibilizar/organizar a informação de acordo com uma perspetiva cronológica, seguindo a periodização da história da língua, ao invés de dividir o trabalho por partes, o que nos poderia dar uma sensação de fissura abrupta entre aspetos diversos da informação.

No primeiro capítulo, «Norma e Variação», trataremos de informação relativa à contextualização histórica em que se formou a língua portuguesa e as condições em que se deu a respetiva evolução, referindo as diferentes normas nacionais e fazendo uma caracterização geral das diversas tipologias de variação.

O segundo capítulo, «A Variação do Português», incide na construção da norma do Português Europeu, particularizando a variação diatópica como mote para a nossa tentativa de investigação-ação, a partir de vários traços diferenciais entre o PE (Português Europeu)¹ e o PB (Português do Brasil), assumindo mais destaque os níveis fonético e lexical. Ainda neste capítulo, é abordada a importância do recurso aos materiais autênticos na sala de aula e da consciencialização do professor de Português LE (Língua Estrangeira), para a estrutura variável da língua que será defendida ao longo deste trabalho.

Por sua vez, o terceiro capítulo, «A Variação Linguística e o Ensino de Língua»,

¹ Ocorre, também, a designação PEC (Português Europeu Contemporâneo), que pretende sublinhar o facto de que o português do período medieval e clássico é comum às duas normas.

incidirá sobre as especificidades da aprendizagem do Português como LE, seguido de algumas propostas para colmatar essas especificidades/complexidades. Também são referidos alguns cuidados a ter quando nos deparamos na sala de aula com alunos que tiveram o seu primeiro contacto com o Português segundo a norma brasileira, uma vez que este foi um fator recorrente nas duas turmas com as quais pude trabalhar durante este ano curricular. Tendo-se realizado a experiência do estágio pedagógico na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e tendo esta professores de PLE unicamente nativos, falantes da norma europeia, a questão que se impôs no decorrer desta investigação, a par da questão de partida, incidiu na conceção de uma metodologia de ensino do PLE que procurasse, constantemente, uma maneira de ministrar as duas normas de forma mais eficaz.

Quanto ao quarto e último capítulo, explicitará o trabalho realizado durante o estágio pedagógico ao longo de 6 aulas, tendo sido seleccionados apenas os materiais e atividades que considerámos mais pertinentes para ilustrar a proposta metodológica que ensaiámos para o ensino do PLE.

Capítulo 1 – Norma e Variação

“A língua falada é um tesouro onde é possível encontrar coisas muito antigas, conservadas ao longo dos séculos, e também muitas inovações, resultantes das transformações inevitáveis por que passa tudo o que é humano, e nada mais humano do que a língua (...)”.

(Bago, 2003:24, apud Bruno Pereira, Jennifer Silva & Jéssica da Silva, 2013:113)

1.1. As diferentes normas nacionais

Do ponto de vista do ensino há naturalmente critérios de correção que visam as produções dos alunos. No entanto, por critérios linguísticos em sentido estrito, não existem formas mais corretas de falar e não é possível considerar formas mais ou menos valorizadas. Naturalmente, e por critérios genericamente de ordem sociolinguística, do ponto de vista da adequação há certamente formas ‘melhores’ do que outras, formas socialmente mais adaptadas e ajustadas, adequadas às situações de comunicação e de interação.

Assim, quando falamos em norma, não estamos a desconsiderar a existência de variação na língua, mas sim a tentar criar um consenso na definição de uma determinada forma padronizada, de modo a facilitar as trocas comunicativas entre falantes de uma mesma língua, caso contrário apenas existiria uma variação acentuada que dificultaria a intercompreensão.

Apesar de existir uma forma padronizada da língua que nos é transmitida, em grande parte, através da escola, a verdade é que contra a expectativa não é fácil para os falantes distinguir o “certo” do “errado”. Ao longo do nosso percurso de aprendizagem com alguma frequência surgem-nos dificuldades no uso da nossa língua materna que nunca encaramos como dificuldades legítimas até ingressarmos no ensino superior e termos a oportunidade de contactar com unidades curriculares da área da linguística que se ocupam do estudo da variação sincrónica e diacrónica.

De facto, nem sempre é fácil perceber se determinado lexema ou construção frásica

é ou não possível, uma vez que estamos a lidar com uma língua viva que sofre mudanças constantes e em que se observa uma coexistência das formas tradicionais e das formas inovadoras, ou seja, há certos usos que foram aceitáveis, num determinado período, mas podem ter deixado de o ser.

Existe um fator indissociável de qualquer língua: a cultura. Língua e cultura traçam um caminho comum, numa relação de estreita interdependência e sempre que existam mudanças culturais e sociais numa dada comunidade podemos antecipar a eventualidade de essas mudanças se manifestarem em fenómenos de evolução linguística. O português, tal como o conhecemos atualmente, não é o mesmo português que era falado há dois séculos, ou mesmo há algumas décadas, porque a sociedade também não é a mesma e a língua poderá ter sofrido fenómenos paralelos e correlacionados de evolução.

A norma do português, tal como a conhecemos, é quase um conceito utópico, ideal, porque, de facto, aquilo que sabemos é que a realidade de uso da língua tem várias realizações que podem, em muitos casos, desviar-se bastante da norma padronizada. Também é sabido que as normas acompanham as mudanças da língua e da sociedade, por isso não podemos referir-nos à norma como imutável, ou seja, a norma de uma língua pode ter características pouco estáveis, uma vez que é um conceito meramente convencional que adota as formas linguísticas consideradas mais legítimas, porque são mais prestigiadas dentro de uma certa sociedade, numa determinada época. Deste modo, é necessário ter em conta que a língua não tem uma natureza estática e que, por isso, as suas mudanças de base linguístico-gramatical podem ser consequências mais ou menos diretas de um cenário que também está em constante evolução.

De qualquer forma, continuamos a perspetivar a norma como um uso padronizado que permite um certo sentimento de unidade no cerne de diversos usos dialetais, os quais iremos classificar de variedades ou dialetos quando não corresponderem ao que consideramos como norma-padrão.

As variedades linguísticas dependem de um conjunto de fatores geográficos, sociais, culturais e situacionais, que podemos considerar como parâmetros de variação de uma língua, condicionantes das diversas variedades e registos que utilizamos (incluindo

o modo escrito e o modo oral da língua). Deste modo, dependendo do registo que queremos utilizar em determinada situação e condicionados por um interlocutor específico, optamos pela variedade que parece mais apropriada, dado que “no intercâmbio social é inevitável o contacto entre as variadas normas”² (Mateus, Cardeira & Esperança, 2007:26). Assim, um jovem falante de Viseu (variedade beirã-duriense) que estude no Porto geralmente terá um grande domínio da variedade usada na universidade que frequenta, sendo quase tão proficiente no domínio dessa variedade como no domínio da sua variedade de pertença.

Os diferentes grupos sociais também constituem outro fator de diversidade linguística. Assim, se estivermos inseridos num determinado grupo social, quando nos deparamos com um indivíduo pertencente a um grupo social diferente do nosso, não somos capazes de reconhecer características do dialeto desse indivíduo, uma vez que não temos contacto direto com a área e falantes desse mesmo dialeto. Acerca disso, existe, de facto, aquilo que Ibiapina (2012:1) refere como *preconceito linguístico*, não se verificando com tanta frequência no contexto de aprendizagem do Português como Língua Estrangeira, mas sobretudo no contexto de Português Língua Materna, apesar de poder existir, exatamente pelos mesmos motivos, em contexto de ensino de PLE. Pensando no facto de ensinarmos um Português para Estrangeiros muito concentrado na norma-padrão, com carência de exemplos de mudança e variação de língua, é de admitir que tal possa levar a casos de estranhamento e mesmo de preconceito dentro do núcleo de estrangeiros a aprender português, dado que estes apenas têm acesso a uma visão normativa da língua e são raras as vezes em que lhes são fornecidos em aula materiais que englobam a esfera do seu uso real. Deste modo, mesmo quando falamos em materiais autênticos, penso que esse termo deve ser revisto. Do mesmo modo, é conveniente que o docente já esteja consciencializado dos vários níveis e usos da língua, para que este possa introduzir, com mais frequência, materiais adequados à consciencialização para a variedade e pluralidade da língua-alvo, o que permitirá, sem dúvida, ao aluno estrangeiro

² Alguns autores optam por utilizar o conceito “norma” como sinónimo do conceito “variedade”. Neste trabalho, optamos por usar o conceito de “norma-padrão” para caracterizar a língua institucionalizada e normatizada em contraposto com o conceito de “variedades linguísticas” / “dialeto” que representam a diversidade dialetal presente numa língua.

adaptar, com mais pertinência e eficácia, o seu discurso aos diferentes contextos de comunicação, bem como aos diferentes interlocutores com quem interage.

Não temos intenções de descurar o trabalho que tem vindo a ser realizado neste âmbito da variação linguística, tanto ao nível do Português como língua materna, como do Português como língua estrangeira. Têm existido, sem dúvida, muitos avanços nesse sentido. Contudo, apesar dos avanços que se têm vindo a verificar, acreditamos que ainda existe uma certa ideia generalizada de que o ensino de uma língua deve privilegiar conteúdos mais gramaticais, em detrimento de abordagens comunicativas ou que, de certa forma, as abordagens tenham uma relação direta com a norma-padrão do português, ao invés da aplicação de programas de ensino da língua que englobem as diversas variações inerentes à língua, sejam elas variações dentro do mesmo país ou entre países diferentes que partilham a mesma língua.

Como pudemos constatar, através da curta experiência do estágio pedagógico, no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira não devemos prescindir de informações de carácter sociocultural, uma vez que o aprendente deverá ter a oportunidade de conhecer aspetos culturais da sociedade onde é falada a língua-alvo, com o objetivo final de atingir a competência comunicativa, que deverá ser o alvo de qualquer aprendizagem de uma LE. Segundo o QECR (2001: 148/150), aspetos como *a vida quotidiana, as condições de vida, as relações interpessoais, os valores, crenças e atitudes, linguagem corporal, convenções sociais, comportamentos rituais* são características específicas de uma determinada sociedade que são essenciais para o ensino de uma LE, quando conjugadas com os interesses e necessidades comunicativas dos aprendentes.

Em suma, não podemos ignorar que no interior de uma língua coexistem diferentes variedades, sendo que o falante deverá estar preparado para se adaptar às diversas situações geográficas, sociais e comunicativas, como referido acima, seguindo convenções específicas do meio social em que se insere; por exemplo, a variedade de Lisboa não é exatamente igual à variedade falada no Porto, assim como o registo usado no meio académico não coincide com o registo familiar.

É sabido que o português é falado em vários países e, de maneira a responder aos

problemas linguísticos criados pela existência das diferentes culturas inseridas em diferentes contextos sociais e geográficos, não seria desejável impor uma norma padronizada como a mais correta ou como a originária desta língua que, efetivamente é plural. O português não é só de Portugal e dos portugueses, é de todos aqueles com quem partilhamos a mesma língua, mesmo através de diferentes normas.

Deste modo, a norma do Português Europeu não é igual à do Português do Brasil, assim como estão a ser elaboradas normas específicas que descrevam o Português usado nos países africanos de língua oficial portuguesa, e em Timor Leste, países estes que, por enquanto, continuam a seguir, de uma forma geral, a norma europeia.

De facto, o caso mais relevante para este relatório de estágio será o contraste entre as normas do Português Europeu (variedade falada pelas camadas cultas dos centros urbanos de Lisboa e Coimbra) e Português do Brasil (variedade falada pelas camadas cultas dos centros urbanos do Rio de Janeiro e de São Paulo, entre outras áreas urbanas incluídas desde 1970), uma vez que, na situação atual, existem mais professores brasileiros do que professores portugueses por todo o mundo e, efetivamente, este é um caso que espelha a realidade e de que me apercebi em ambas as turmas que lecionei este ano letivo.

1.2. Os diferentes tipos de variação

Em qualquer língua viva existe variação, podendo esta ser verificada em distintos contextos. Nomeadamente:

- Contexto histórico: variação diacrónica – mudança linguística;
- Contexto geográfico: dialetos;
- Contexto cultural e situacional: socioletos.

De forma a realizar uma distinção mais científica e a estabelecer fronteiras entre os diferentes dialetos, a sociolinguística propôs os seguintes termos:

- Variação diatópica: representa as variações ocorridas pelas diferenças regionais;

- Variação diafásica: respeita a variações que se estabelecem mediante o contexto de comunicação;
- Variação diastrática: envolve as variações referentes à convivência entre grupos sociais distintos.

Devemos ainda assinalar que todas as áreas da língua são contempladas pela variação, desde o léxico, semântica, pragmática, à sintaxe e fonética/fonologia.

Quanto ao contexto histórico, existem sempre causas internas que justificam as mudanças, nomeadamente fatores de ambiguidade linguística, fenómenos de queda, fenómenos assimilatórios, casos de gramaticalização de novos usos ou funções no decurso do tempo. Normalmente, a mudança de uma língua é acompanhada por uma necessidade de economia do seu sistema.

Naturalmente, as alterações internas podem ser provocadas por causas externas que são, em grande parte, instigadas pelo contacto com outras línguas, outras realidades sociais e culturais.³

No que diz respeito ao contexto geográfico, é sabido que não existe qualquer tipo de uniformidade interna, uma vez que as diferentes variedades nacionais de uma língua estão dependentes de vários fatores, sendo um deles a localização geográfica. Diversos autores apontam o facto de os dialetos do português europeu não serem muito afastados e dispersos quando comparados com a situação dialetal de outras comunidades linguísticas como as que se observam em países, como a França a Alemanha ou a Itália. Uma das razões apontadas, que poderá explicar esta situação, não se relaciona com fatores de simplicidade ou complexidade dos sistemas linguísticos, mas com o facto de Portugal ter uma comunidade linguística estável há séculos pela precoce fixação das suas fronteiras.

Por sua vez, os contextos cultural e situacional são respeitantes a variantes

³ Por exemplo, no que diz respeito ao campo lexical, o verbo *meter* é, atualmente, muito usado no Português, em detrimento do verbo *pôr*, por influência do Francês *mettre*, (Mira Mateus, M. H.; Cardeira, E., 2007: 45); No entanto, também podemos considerar como uma mudança interna do verbo *pôr*, visto ser irregular, monossilábico, o que constitui a tendência para a sua substituição por um verbo mais regular e mais encorporado como *colocar* ou *meter*.

decorrentes de diferentes grupos sociais a que pertence cada falante, sejam eles de cariz etário, sociocultural ou até profissional. Um dos principais aspetos deste fator reside no léxico utilizado pelos falantes pertencentes a diferentes contextos culturais. Esse léxico irá sofrer sempre variação, devido à aplicação de determinados lexemas que podem ser frequentemente usados numa determinada região devido ao modo de vida e características específicas desse grupo de falantes e, por sua vez, ser completamente incompreensível e quase até inútil quando aplicado num modo de vida de outro falante, inserido num diferente grupo social ou com uma situação profissional completamente díspar.

Assim, no quadro do Português como língua estrangeira, parece-nos essencial incidir o nosso trabalho sobre a variação diatópica (presente no ponto 2.1.1.), tendo em conta que o foco mais significativo da nossa reflexão é verificar de que forma o conhecimento prévio da norma brasileira influencia a aprendizagem da norma europeia.

Capítulo 2. – A Variação do português

“We are not just walking grammars.”

(Widdowson, 1978:2)

2.1. A construção da norma do português

A língua portuguesa resulta de uma evolução do latim vulgar, que entrou na Península Ibérica durante a colonização romana. No período que se seguiu à queda do império romano em 476 d.C., desenvolveu-se no noroeste peninsular um *Romance*, que viria a transformar-se no Português arcaico – o Galego-português, que passou a ser usado em documentos escritos oficiais no século XIII, tendo sido decretado como língua oficial em 1290, quando já contava com uma rica literatura e com expressão jurídica. Dentro do que muitos autores apelidam de *Iberorromance*, o Galego-português já tinha um cariz bastante próprio e características específicas que o diferenciavam do Castelhana e do Leonês e que viriam a delinear o Português Moderno.

Na fase do Português antigo, a língua apresenta dois períodos que correspondem a duas normas padrão distintas. Um período inicial, com uma norma baseada na primitiva área linguística galego-portuguesa, com fronteira sensivelmente no rio Douro, e um período um pouco mais tardio, a partir de finais do século XIV em que a norma prestigiada se localiza na região entre o Mondego e o Tejo, na região centro-sul ou centro-litoral.

De facto, não existem documentos históricos do Galego-português até ao final do século XII, ou inícios do século XIII, dado que o Latim permaneceu durante muito tempo como a língua utilizada na escrita, apesar de as trocas orais serem já feitas em Português. Este período prévio ao aparecimento de documentos em Português é designado período de formação ou proto-histórico. A história de uma língua só tem início com o advento da tradição escrita documental ou literária.

O Português medieval é utilizado durante sensivelmente três séculos. Na periodização da língua portuguesa é unanimemente apontada a transição para o período clássico em meados do século XVI. Este período de normalização e padronização linguística constitui a passagem para a modernidade.

Apesar de continuarem a ser apontadas diferentes datas situadas nas primeiras décadas do século XVI, o ano de 1536 parece ser o mais referido como baliza cronológica. Trata-se simultaneamente do ano da publicação da 1ª gramática da língua portuguesa, da autoria de Fernão de Oliveira, e a data da publicação da última peça de Gil Vicente.

A obra vicentina é considerada como um testemunho da *mudança dos tempos*, pela coexistência de formas tradicionais e de formas inovadoras. Segue-se o abandono de formas arcaicas e a divulgação progressiva de formas modernas, frequentemente de influência latina clássica e que viriam a ter influência na sociedade e na cultura portuguesa ao servirem de caracterização de uma língua e de uma nação, contribuindo para afirmar a autonomia linguística.

A *Grammatica da Lingoagem Portuguesa* de Fernão de Oliveira merece destaque por não se limitar a definir uma norma coesa da língua, mas também por aludir aos diferentes modos de falar dos portugueses, incorporando aspetos de variação linguística diastrática, diatópica e diacrónica.

Para esclarecer a questão da construção da norma do Português, torna-se importante referir que os movimentos da reconquista foram instáveis, provocando fraturas observáveis até na variação dialetal moderna do Português e no traçado das suas fronteiras linguísticas – isoglossas. De facto, as principais divisões localizam-se num feixe de isófonas que atravessa a região entre Douro e Mondego, área de constantes movimentos de avanço e recuo no período da Reconquista.

A instabilidade verificou-se, sobretudo, no espaço situado entre o Douro e o Mondego, entre o Porto e Coimbra, cidade reconquistada apenas à quarta investida cristã. Na área centro-sul, existe uma maior uniformidade e homogeneidade, com menos fraturas, uma vez que a Reconquista, sobretudo a partir da linha do Tejo, foi bastante mais rápida e fácil do que a reconquista do território que vai do Douro ao Mondego. A reconquista no reino de Portugal cessa a 1249, com a tomada de Faro.

Além do processo da reconquista, torna-se igualmente importante referir outras datas que explicam a deslocação da norma-padrão do Galego-português para o centro-sul. Assim, é importante referir, também, que em 1350 a escola literária da lírica

trovadoresca, considerada bastante prestigiada e que fazia uso da norma da língua até então situada no noroeste peninsular, desapareceu, após o falecimento do último trovador nacional – D. Pedro, conde de Barcelos.

Com igual relevância, pode apontar-se o período entre 1383-1385, no qual existiu uma crise dinástica que criou diversas alterações sociais e políticas, acabando por cessar com a batalha de Aljubarrota, que determinou a retirada do exército espanhol de Portugal. A partir deste momento, há a criação de uma nova nobreza, com origem na burguesia urbana de Lisboa, cidade que apoiara o novo rei, João I de Portugal.

Desta forma, podemos afirmar que até ao século XV o português tinha a sua norma-padrão concentrada no Norte de Portugal e, a partir desse momento, a norma-padrão da língua deslocou-se para o centro-sul, acompanhando a nova corte, a classe prestigiada da nação.

2.2. A variação do português no espaço

A língua portuguesa foi e continua a ser falada nos cinco continentes por milhões de pessoas desde há séculos. Naturalmente, a mesma língua, tem sofrido fenómenos de variação e de evolução diferentes.

Em finais do século XVI e durante o século XVII, para além de ser falada na América, nomeadamente no Brasil, era também falada em África e utilizada como língua franca em certas regiões da Índia e da Ásia, sobretudo por motivos comerciais e religiosos. A língua portuguesa é língua nacional em Portugal e no Brasil, e língua oficial em Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, subsistindo ainda, de igual forma, em Macau, ao lado do Cantonês e do Mandarim e em algumas regiões da Índia.

Esta diversidade linguística, criada pela história – sobretudo da expansão – manifesta-se também em comunidades de emigrantes nacionais que mantêm a língua portuguesa presente noutras regiões do globo, nomeadamente na Europa, América do Norte e Austrália.

2.2.1. Oposição entre Português Europeu (PE) e Português do Brasil (PB)

Como foi referido no ponto 1.2, parece-nos mais relevante para a nossa reflexão a variação diatópica e, dentro desta, aquilo que nos pareceu mais importante analisar foram as áreas respeitantes ao léxico e à fonética.

A norma do PE/ PEC (Português Europeu Contemporâneo) e a norma do PB (Português Brasileiro) têm uma origem comum: o Português Medieval e Clássico.

Como sabemos, os portugueses chegaram ao Brasil no século XVI e, a partir de então, a norma que levaram consigo não foi implementada com sucesso por vários fatores, nomeadamente pela elevada concentração de línguas nativas diversas, como as línguas indígenas brasileiras, as línguas africanas chegadas ao Brasil com o tráfico negreiro e, ainda, línguas dos quatro cantos do mundo que chegaram ao território com a onda de emigração da Europa e da Ásia em direção ao Brasil, ocorrida sobretudo a partir de meados do século XIX.

De facto, a presença e o contacto de todas estas línguas não ameaçou a permanência do Português como língua maioritária, apesar de ter tido as suas consequências. O impacto principal foi a influência substancial que estas línguas faladas por etnias minoritárias tiveram no Português falado atualmente no Brasil, manifestada, sobretudo, nos níveis fonético e lexical.

Apesar de todas estas influências de substratos que o PB sofreu, fator este que originou uma grande população mestiça, a tendência do PB é antagónica. Isto significa que, apesar de ser uma língua afastada da sua origem – fator que contribuiu para reforçar a sua presença –, tem contacto permanente com as mais variadas línguas, o que cria, nesta variedade, uma situação paradoxal: por um lado, é uma língua conservadora, por outro lado, é uma língua muito aberta à inovação.

O PE mantém-se como norma brasileira até meados do século XVII. A partir desse momento apareceu a distinção entre o PEC e o PB, para refletir a distinção entre as duas normas.

No entanto, apesar destas distinções, trata-se da mesma língua, no plano linguístico, variando apenas no domínio da norma-padrão e não no domínio do sistema, apesar de considerarmos o PE mais complexo, com uma gramática mais estruturada, enquanto o PB tem uma tendência evolutiva. São, portanto diferentes normas com traços específicos. Esta diferenciação tende a contribuir para uma certa preferência pelo PE que se pode tornar mais apelativo para estudantes com interesse na aprendizagem do Português que admitem, em alguns casos, terem escolhido a norma europeia em detrimento da brasileira pela *estabilidade* e complexidade da gramática.

Apesar de o nosso foco serem as diferenças lexicais e fonéticas, achamos pertinente relembrar outras que consideramos igualmente relevantes. Por exemplo, em relação ao plano morfossintático:

<i>PEC</i>	<i>PB</i>
Pronome acusativo em ênclise	Pronome acusativo em próclise
Uso proclítico dos pronomes átonos (em frases afirmativas)	Uso enclítico dos pronomes átonos <i>me, te, se, lhe, nos</i>

No que diz respeito ao plano da construção aspetual:

<i>PEC</i>	<i>PB</i>
Construção do presente contínuo: uso de infinitivo precedido da preposição <i>a</i>	Construção do presente contínuo: uso do verbo auxiliar em conjunto com o gerúndio

Por sua vez, no plano respeitante às formas de tratamento:

<i>PEC</i>	<i>PB</i>
Sistema ternário <i>tu, você, o(a) senhor(a)</i>	Sistema binário <i>você, o(a) senhor(a)</i>
(Na oralidade) distingue as formas de uso	(Na oralidade) mistura os sistemas da 2ª e 3ª pessoas, ou seja, utiliza o pronome <i>você</i> conjugado com o pronome objeto <i>te</i>
	Tem a peculiaridade do uso da expressão <i>a gente</i>

De forma a observarmos, de maneira mais concreta, aquilo que foi dito até agora, vamos concentrar-nos nas duas distinções mais importantes para este relatório de estágio: a fonética e o léxico.

No que diz respeito à fonética, existe uma grande diferença entre as duas normas, por exemplo no que respeita aos seguintes fenómenos:

PEC	Ex:	PB	Ex:
Vogais átonas (pretónicas) alteadas	ch[i]gar m[u]rar	Vogais átonas (finais) alteadas	ch[e]gar m[o]rar
Mantém o /r/ final	canta[r]	Supressão do /r/ final no infinitivo	cant[a]
Velarização do /l/ final	ma[ɫ]	Vocalização do /l/ em final de sílaba e de palavra	ma[w]
Vogais que antecedem sílabas nasais abertas	g[ɛ]nio	Vogais que antecedem sílabas nasais fechadas	g[e]nio

Para além destes fenómenos, existem ainda outros como:

Fenómenos exclusivos do PB:

— *Alongamento das vogais em formas ditongadas, em contexto de sibilante:*

a) rapaz > rap[ais];

b) nós > nó[is];

c) luz > lu[is].

— *O morfema de plural /-s/ sofre apócope e mantém-se apenas num dos elementos do sintagma nominal:*

a) Os menino;

b) As moça simpática.

— *Uso de vogais epentéticas para “desfazer” grupos consonânticos, como /ps/, /bs/, /sl/, /sp/:*

- a) p(i)sicologia;
- b) ab(i)surdo;
- c) ob(i)jecto;
- d) ad(i)mirar.

Para além disto, existem dois fenómenos de síncope, e fenómenos de assimilação, antigos no idioma, e que por esse motivo afetam ambas as normas:

— *Queda do -n-, no Português, dá origem aos ditongos nasais, que não existem em mais nenhuma língua da mesma família:*

Ex: mão: manu-> *mão* [mão] (com hiato)> mão [mẽw] (com ditongo nasal)

— *Tendência para a assimilação das consoantes nasais com as vogais originando vogais nasais:*

Ex: leão: leone > leon(e) > leão

O resultado dessas síncopes é a acentuada formação moderna de ditongos, orais e nasais, que caracterizam o Português Moderno em todas as suas normas.

Seguem-se os exemplos:

- a) lege > le e > lei;
- b) celu > ce o > céu;
- c) soles > so es > sóis
- d) canes > câ es > cães

Por dois fenómenos de evolução já referidos (a velarização e vocalização do -l e a ditongação de vogais em contexto de sibilante) a norma do PB ainda apresenta maior frequência formação moderna de ditongos. Seguem-se os exemplos:

- a) mal > m[aw];
- b) brasil > bras[iw];
- c) nós > n[ói]s;
- d) luz > l [ui]s.

Em relação ao léxico, esta é outra área que difere substancialmente entre uma norma e outra, visto que o PB foi muito influenciado pelo vocabulário indígena tupi/africano, apesar de ainda usar muitas expressões idiomáticas do PE, mesmo que com algumas variações, nomeadamente:

	PEC	PB
Morrer	<i>Bater a bota</i>	<i>Bater as botas</i>
Ousar/atrever-se	<i>Pôr as unhas de fora</i>	<i>Pôr as manguinhas de fora</i>
Ser muito mau	<i>Ser uma víbora</i>	<i>Ser uma cobra/jararaca</i>
Acordar mal disposto/de mau humor	<i>Acordar com os pés fora da cama</i>	<i>Amanhecer de chinelos trocados</i>
Criar um problema/confusão	<i>Arranjar um trinta e um</i>	<i>Rodar a baiana</i>
Chorar muito	<i>Chorar baba e ranho</i>	<i>Chorar as pitangas</i>
Falar muito	<i>Dar à língua</i>	<i>Bater um papo</i>
Livrar-se de um problema/situação complicada	<i>Descalçar a bota</i>	<i>Descascar o abacaxi</i>
Dormir um sono leve e curto	<i>Passar pelas brasas</i>	<i>Tirar um cochilo</i>

Ainda dentro do léxico, outra dimensão interessante de analisar é a dos vocábulos que correspondem aos mesmos significantes, apesar de serem lexemas completamente diferentes, influenciados pelo fator espacial/físico, que reflete a fauna e flora diferentes, bem como a cultura de cada um dos países⁴:

⁴ “A exuberância de frutos tropicais, como as bananas, criou, no Português do Brasil, a necessidade de usar vários termos para distinguir as diferentes espécies: *banana-prata*, *banana-maçã*, *banana-terra*, *banana d’água*, *banana-figo*, *banana-ouro*, *banana nanica*.” Esta *especialização lexical* também é muito comum no Português Europeu, sobretudo em zonas piscatórias, nas quais existem diferentes lexemas para designar diferentes tipos de peixe: *carapau/chicharro*, *sarda/cavala*, *dobrada/dobradilha/judeu/viúva/galana*, *safia/sargo-safia*; Assim como na língua dos esquimós existem muitas nomenclaturas para a palavra neve. (Mira Mateus & Cardeira, 2007: 65)

<i>PEC</i>	<i>PB</i>
Chávena	Chícara
Autocarro	Ônibus
Passeio	Calçada
Talho	Açougue

2.3. A importância dos materiais autênticos

O ensino de uma língua não deve ignorar a interação entre o social e o individual que se realiza ao nível do ato de fala e, para além disto, deve contemplar o dinamismo que advém dessa interação.

Tal como devemos encarar todos os falantes nativos como indivíduos que desempenham um papel ativo no uso que fazem da língua, o mesmo deve ser aplicado aos estudantes que aprendem uma língua estrangeira, visto que estes se deparam com situações de comunicação reais específicas, num determinado momento e numa determinada região que tem usos concretos da língua que, em muitos casos, não correspondem aos usos normativos. O objetivo fulcral do professor deverá ser que o estudante seja capaz de usar a língua e de a dominar em diferentes situações concretas de comunicação.

Os estudantes, tal como os falantes nativos, não são máquinas de memorização e automatização de regras gramaticais, portanto é fulcral enveredar por perspetivas comunicativas e acionais que descrevam a língua como um fator social, não adverso à mudança, e incitar os estudantes à formulação de questões práticas, da natureza do uso, mais do que à aceitação de uma aprendizagem focada na transmissão de regras gramaticais fixas que possam levar a um certo conformismo na aprendizagem da LE (língua estrangeira) por não deixarem espaço para dúvidas, no caso de o professor não alertar para outros aspetos da língua que os estudantes usam diariamente.

Assim, no ensino de Português como uma língua estrangeira achamos ser importante que a língua seja representada de acordo com dois planos: a sua relação com a sociedade e a sua perspetiva histórica (Lucchesi 1998: 61).

De acordo com Bagno (2002:134, *apud* Ibiapina, 2012:4) é importante que a escola abra espaço a todas as manifestações da língua, para que se crie um verdadeiro *laboratório vivo de pesquisa do idioma* e que se deixe de lado a ideia de se tornar num local de estudo exclusivo das variedades linguísticas de maior prestígio social.

Dentro da mesma linha de pensamento, Ibiapina (2012) trabalha o conceito de *preconceito linguístico*, referindo que este não corresponde a um sistema educativo democrático, porque desrespeita a diversidade linguística dos aprendentes e estigmatiza ideias que serão, posteriormente, estereotipadas, sobretudo na relação aluno-aluno, criando situações de embaraço, vergonha e retração.⁵

Será necessário, deste modo, continuar a propor formas de responder a estas problemáticas, para que os aprendentes possam participar ativamente, sem restrições, nas interações sociais e saibam como agir face a diferentes interlocutores, para que possam adequar o seu discurso a contextos específicos de comunicação, o que só acontecerá se o estudante for consciencializado, de forma sistemática, para a natureza enriquecedora da presença de diversos dialetos na língua-alvo.

Neste sentido, pensamos que pode ser benéfico criar em aula situações amplas de interação entre os aprendentes, reforçar o *feedback* positivo e, sobretudo, orientar a aprendizagem do aluno para a incidência em várias correntes do uso da língua, nomeadamente ao nível da produção oral, da produção escrita, da leitura e da compreensão. Para estes últimos domínios, os materiais devem ser produzidos pelo professor como complemento aos manuais oficiais (quando se aplique) que, em muitos casos, não estão preparados para corresponderem a todas as necessidades comunicativas do seu público-alvo.

Para além disto, achamos importante que as instituições de ensino possam reajustar alguns conteúdos programáticos, ou que os possam rever em parceria com outros docentes, de forma a dividir melhor os conteúdos a serem abordados nas aulas de LE. Nalguns casos, parece-nos que o ensino de uma língua acaba por ficar comprometido

⁵ Este artigo foi uma proposta de investigação-ação da autora, tendo sido aplicado num contexto de Português Brasileiro como língua materna, alertando para a grande estratificação social brasileira causada, em grande parte, pela desconsideração da heterogeneidade linguística por um dos grandes impulsionadores da língua: a escola.

devido à carga programática que não permite ao professor explorar outras vertentes de estudo da língua, mesmo tendo em mente que todas elas são importantes.

Assim, torna-se primordial que a escola/instituição leve em consideração que a variação e a gramática devem ser trabalhadas em sala de aula e, para tal, disponibilize os recursos e faculte o tempo letivo necessário à exploração mais equilibrada e eficaz de ambas. Com isto queremos dizer que será importante que todas as instituições adotem uma metodologia de ensino mais *reflexivo* (Pereira, Silva & Silva, 2013:117), procurando sempre inovar os seus conteúdos programáticos, auxiliar nos processos de ação do docente e propor métodos de ensino mais atualizados.

2.3.1. A consciencialização do professor de Português língua estrangeira

Esta cultura do “errado” de que fala Ibiapina (2012) está, de igual forma, presente nas conceções de pedagogia de muitos docentes, uma vez que é constantemente alimentada pelos *media* e, por sua vez, interiorizada pela maioria, consciente ou inconscientemente. Assim, torna-se fulcral que o professor assuma um papel ativo na desmistificação do preconceito existente, uma vez que a sua postura e a forma como orienta a sua prática profissional têm influência direta nos seus aprendentes.

Torna-se, igualmente, importante que o professor tenha a noção de que o estudante deve adquirir a língua e colocá-la em prática como um ser autónomo, consciente da sua aprendizagem e crítico da mesma e, ainda mais importante, torna-se imprescindível dinamizar a interação professor-aluno.

De facto, a variação da língua é resultado de um processo tanto de cariz linguístico como extralinguístico, ou seja, as mudanças que ocorrem na base linguística de uma língua podem, muitas vezes, não ser justificáveis dentro dessa mesma língua. Isto conduz-nos a uma visão problematizante da língua, colocando-a num nível pragmático, visto que o contexto em que opera é sempre determinante para o seu uso. Esta conceção está diretamente relacionada com o princípio de *interacionismo*, no qual “a língua é construída na medida em que se constrói e se articula à situação de uso”. (Moita Lopes, 2006, *apud*

Pereira, Silva & Silva, 2013:110)

Deste modo, é relevante para o nosso caso de estudo uma perspectiva que privilegie o uso da língua a partir de conhecimentos prévios que sejam relevantes para uma aprendizagem substancial de tudo aquilo que constituir um interesse ou necessidade específicos.

Assim, a nosso ver, o uso de manuais talvez seja uma mais-valia, tendo em vista a disponibilização de aspetos sistemáticos da língua e regras gramaticais. Será, da mesma forma, uma mais-valia para o professor, que deixa de estar, constantemente, em processos morosos de criação de exercícios, a não ser que este se aperceba de que existe algum problema no entendimento de algum ponto que seja importante e recorra, nesse caso, a uma seleção de exercícios direcionados. Ainda dentro da utilização de manuais específicos, achamos que o aluno também pode beneficiar com esta prática, uma vez que terá ao seu dispor, sempre que precisar, uma série de explicações pontuais e exercícios que poderá realizar fora do contexto de sala de aula.

Por outro lado, é essencial fazer uma caracterização global do público-alvo com quem teremos de lidar e perceber quais as metas que este deseja alcançar com a aprendizagem da LE e quais as necessidades de cada estudante, tentando conciliar isso como um todo. Enquanto professores de uma LE, temos de perceber a turma como um bolo constituído por fatias de diferentes sabores, ou seja, apesar de precisarmos de ter sempre presente o que cada aluno precisa num determinado momento da aprendizagem, ou os aspetos em que tem mais dificuldades, é necessário e não deve nem pode faltar a visão periférica, na qual temos toda a turma concentrada, com diferentes desejos, metas, objetivos, etc.

Neste sentido, e dentro daquilo que é o nosso caso de estudo, não seria justo para o aluno nem para o próprio professor focarmos toda a aprendizagem num manual, mesmo que este fosse de uso obrigatório na instituição de ensino. Daí, o recurso a materiais autênticos (referidos no ponto 2.3) que deverão ser selecionados de acordo com o público-alvo específico e com a situação atual, visto que o objetivo será sempre o de envolver os alunos no contexto corrente da língua-alvo.

Desta forma, o que visamos é um ensino com um enfoque na adequação, em detrimento da correção, o que não parece ser o método mais comum na tradição do ensino de línguas (van Dijk, 1981:3). Esta tradição do ensino de línguas não é completamente atual, nem está completamente desatualizada.

Por um lado, percebemos que o ensino de línguas a que se refere Van Dijk difere um pouco do ensino de línguas no século XXI, visto que estamos a falar de uma diferença de algumas décadas. Contudo, por outro lado, parece-nos que a “cultura do errado” continua presente atualmente, sobretudo quando falamos num ensino centralizado na norma-padrão de uma língua que, no caso de alunos de mobilidade na cidade do Porto, poderá ter consequências a curto e médio prazo na compreensão e uso da língua em contexto, dado que simplesmente não existem exemplos suficientes de atividades que promovam a riqueza dialetal da língua estrangeira em sala de aula.

Dentro deste cenário, como já foi dito, o papel ativo do professor é essencial, assim como a perceção dos estudantes como indivíduos autónomos e ativos na sua aprendizagem; a interação professor-aluno deve servir de base desde o 1º contacto, e caberá ao professor ter em conta uma promoção da língua de acordo com áreas de conhecimento integradas na competência comunicativa, nomeadamente: o conhecimento gramatical, o sociolinguístico, o discursivo e o estratégico (Canale & Swain, 1980:37, *apud* Filho & Lombello, 1997:93), uma vez que, concordando com Widdowson (1978:2), citado logo na epígrafe deste segundo capítulo, “não somos apenas gramáticas ambulantes⁶, ou seja, o estudante deverá ser interpelado de forma a adquirir habilidades e competências de adequação da língua que, em uso, vai sempre diferir da linguagem de sala de aula, caso o professor não seja capaz de transmitir aos alunos esse panorama realista das línguas vivas.

Não obstante, as línguas não vivem isoladas da sua gramática, precisam da gramática para existirem, e aqui é que reside o cerne da questão: encarar a gramática e a variação como fatores que se complementam. Para isso, há que ter em conta o papel a ser desempenhado pela instituição de ensino, que será o de procurar os mecanismos e facilitar

⁶ Tradução nossa. “*We are not just walking grammars.*” (Widdowson, 1978:2).

as ferramentas que possam auxiliar ambas as partes a manterem uma relação justa para que o ensino-aprendizagem seja beneficiado.

Capítulo 3. – A variação linguística e o ensino de língua

“A escola, sozinha, não faz a mudança, mas mudança alguma se faz sem o concurso da escola.”

(Braga & Mollica, 2003:56)

3.1. A perspectiva das especificidades⁷ do português

Todos nós já fomos “vítimas”, de uma maneira ou de outra, da mudança linguística. Não precisamos de ir muito longe na história da língua portuguesa para o percebermos; bastar-nos-á lembrar o impacto que a evolução da flexão do futuro teve nos falantes nativos de Português, uma vez que esta fez surgir questões ao nível do uso da língua e dos registos de língua que deixam os falantes na dúvida, em certos casos, o que não é uma mais-valia quando somos professores de Português língua estrangeira e é preciso decidir quando introduzir o futuro sintético e até que nível de proficiência se deve permitir a utilização exclusiva da construção do futuro com o auxiliar *ir*. Por outro lado, alterações institucionais da ortografia como a do Novo Acordo Ortográfico obrigam o professor a rever as regras da ortografia e a explicar a estudantes, por vezes conhecedores da grafia anterior, o porquê (que nem sempre é explícito) de certas regras serem deixadas facultativas, dependendo da pronúncia dos falantes, o que acompanha a variação e as diferentes normas. Por exemplo a variação fenómeno/fenômeno ou receção/recepção. Não querendo tomar uma posição acerca do assunto, parece-nos relevante dar a entender de que forma estas alterações linguísticas ou institucionais poderão afetar os docentes e o ensino do Português como LE.

Dentro deste ponto, é interessante perceber diversas formas de variação no uso de certos lexemas que estão presentes em determinadas regiões e não noutras ou, ainda, lexemas ou construções semânticas que foram usados por uma geração, tendo caído em desuso entre as seguintes. Este é um fator que leva, muitas vezes, ao uso inadequado de

⁷ De acordo com o termo especificidade, usamo-lo, neste trabalho, em detrimento do termo dificuldade, uma vez que achamos que tal termo não deve ser aplicado por professores de PLE, sobretudo perante os respetivos estudantes, visto que procuramos demonstrar a complexidade e riqueza da língua e não criar entraves ou receio na aprendizagem da mesma, o que nos parece que seria causado pelo uso da terminologia referida. Portanto, na nossa ótica, a complexidade e riqueza da língua devem ser encaradas como tal e não como uma dificuldade à sua aprendizagem.

formas lexicais que já não estão presentes na língua, o que pode conduzir, de igual forma, ao uso desse vocabulário com uma conotação irónica quando temos, por exemplo, falantes de uma nova geração a ridicularizar, de algum modo, certas formas “antiquadas” da língua. Citando Labov (2001:6), “communities differ in the extent to which they stigmatize the newer forms of language, but I have never yet met anyone who greeted them with applause.”

Para além do léxico, verificam-se evoluções fonéticas na língua que também criam alguma diversidade entre os falantes nativos do Português, uma vez que não é possível obter uma mudança igualitária e simultânea que abranja todo o país. Sem dúvida, isto poderá constituir uma dificuldade para o estudante não nativo que, no contexto específico em que está inserido, poderá não ter uma relação direta com falantes da região onde predomina a norma-padrão da língua, o que pode criar dificuldades ao nível da compreensão de certos vocábulos, se estes forem pronunciados de acordo com um dialeto mais distante daquele com que têm oportunidade de entrar em contacto dentro da sala de aula.

Do mesmo modo, séculos de mudança linguística e de variação tornam a aprendizagem de uma LE um pouco ineficaz, visto que poderá ser cada vez mais difícil encontrar pontos aspetuais comuns entre a língua nativa dos estudantes e a língua-alvo. (Labov, 2001:5). Por exemplo, se pensarmos em falantes de uma mesma família de línguas, existe a tendência para acreditar que seria natural adquirirem elevados níveis de proficiência nessa língua com maior facilidade do que aconteceria se a sua língua materna fosse de uma família de um tipo genético diferente – dentro das indo-europeias, em princípio, é mais fácil lecionar português a falantes de línguas românicas –, e é mais fácil ensinar Português a falantes de línguas flexionais do que a falantes de línguas de tipo genético muito díspar. Contudo, se pensarmos no caso das línguas românicas e olharmos para o exemplo particular do Português e do Espanhol, constatamos que existem muitas diferenças que continuam a ser acentuadas por mudanças na língua e que acabam por distanciá-las em diversos aspetos.

É exemplo disto a *teoria das ondas* de Johannes Schmidt (1872), que refere que as mudanças linguísticas terão um impacto diferente em línguas de uma mesma família

dependendo do ponto inicial da mudança. Línguas periféricas revelam características conservadoras e línguas centrais evidenciam uma evolução mais pronunciada. Para ilustrar este fenómeno, refere-se o símile de uma pedra que, quando atirada à água, cria ondas de propagação de amplitude cada vez menor, conforme vai perdendo a intensidade do impacto.

Ora, o mesmo pode ser aplicado para justificar o porquê de línguas afastadas do domínio central poderem apresentar fenómenos de conservadorismo e o facto de línguas próximas poderem divergir tanto em certos aspetos, por não terem passado por uma mesma mudança linguística; as línguas evoluem de formas diferentes conforme a sua localização.

Assim, de acordo com Labov (2001), mesmo que o estudante se dedique inteiramente à aprendizagem da LE, dificilmente será tão proficiente nesta como o é na sua língua nativa, não se tratando de uma questão de maior ou menor capacidade de aquisição, mas sim de interferência da mudança na língua, que será uma constante em qualquer língua viva. É claro que este não é o único fator que torna ilusória a ideia de o aluno estrangeiro poder alcançar plenamente uma proficiência igual à do falante nativo, dado que existem outros aspetos que contribuem para esse impedimento, como, por exemplo, fisiologia do aparelho fonador, pode diferir entre comunidades distintas.

Seria contraditório com o que defendemos até aqui menosprezarmos as mudanças linguísticas que ocorrem nas línguas vivas, mas não deixa de ser importante perceber as suas especificidades, quando estas são sistemáticas e, a nosso ver, esta é uma situação que poderá criar dificuldades. No entanto, estas dificuldades/especificidades criadas pela mudança linguística serão colmatadas a longo prazo, embora nunca o possam ser inteiramente, devido ao que já referimos: é ilusória a ideia de uma proficiência absoluta na LE, ao mesmo nível de um falante nativo.

3.2. Propostas do ensino da variação na sala de aula de PLE

Tendo em conta o que foi dito até agora ao longo deste trabalho, achamos pertinente materializar as nossas ideias em propostas direcionadas ao ensino da variação em contextos de ensino/aprendizagem de PLE.

A questão que se impõe é a seguinte: *Qual a melhor forma de equacionar, no ensino-aprendizagem do Português, a presença de duas normas diferentes?*

Antes de mais, é essencial ter a plena consciência da possibilidade de coexistência da aprendizagem das duas normas do Português, dentro de um mesmo país.

Em segundo lugar, é preciso considerar a norma falada pelo professor, que será a norma a ser ensinada geralmente, nunca descurando a informação sobre a outra norma, muito menos perspetivando-a como menos correta. O respeito mútuo entre as diferentes normas deverá ser o mote para o ensino do Português como língua estrangeira, tal como é defendido por Osório & Deus (2009:65): “[...] Assume-se que estamos perante duas variantes nacionais de uma mesma língua, não se acreditando nenhuma como superior à outra, mas concordando-se que são detentoras de diferenças claras entre si.”

Em terceiro lugar, o sistema ternário com o qual nos deparamos (professor-escola-aluno) deverá estar em plena conformidade com a natureza complementar de um programa pensado em função do bom funcionamento das diversas áreas que deverão ser exploradas na aprendizagem de uma LE, sobretudo no que diz respeito à junção das diferentes variantes do Português num ensino que deverá contemplar o Português na sua variedade e heterogeneidade. Este tipo de ensino é pensado para um nível em que os estudantes já têm algum domínio da língua, que lhes permita a perceção das diferentes normas. Só não nos parece pertinente este ensino integrador de normas diferentes nos níveis iniciais do ensino-aprendizagem do Português LE.

A nossa proposta não recai sobre uma redistribuição das turmas, uma vez que pensamos que isso colocaria muitas restrições ao nível logístico (não seria rentável uma turma com 4 falantes da norma brasileira a serem acompanhados por um leitor brasileiro e uma turma com 15 alunos para o ensino concentrado na norma europeia, com um leitor português)⁸, mas antes numa reformulação dos materiais a serem utilizados em atividades de compreensão oral, que tendem a ser poucos e geralmente não contemplam aspetos da variação diatópica do Português e exigem bastante tempo para a sua seleção e preparação.

⁸ Consideramos que, tal como referido por Paulo Osório e Sofia Deus (2009:69), tal sistema pode criar um “...ensino dual e castrador”, o que contraria o que defendemos até aqui, dado que o formato de ensino que nos parece mais enriquecedor será “um ensino conjunto das múltiplas variantes do Português” (Osório & Deus, 2009).

Assim sendo, acreditamos que o ensino das duas normas deva ser conjunto e não divisório, com um enfoque relevante quanto aos materiais a nível da compreensão oral.

O que aqui propomos é, então, que seja dispensada uma atenção constante e redobrada aos materiais utilizados para trabalhar a compreensão oral, de forma a estes serem aplicados com mais regularidade e com maior eficácia. A possibilidade de proporcionar aos estudantes o contacto com uma diversidade de registos orais das diferentes variantes da língua torna-se um critério bastante importante na aferição da relevância destes materiais, dado que a capacidade de descodificação e interpretação de discursos orais influencia a eficácia da comunicação, para não falarmos do papel desempenhado nesta pela linguagem não-verbal.

É necessário que estes materiais sejam preparados em conjunto com outros docentes de PLE e também da área da variação linguística, para que os docentes possam ter disponíveis materiais sempre que deles precisarem, de forma a evitar constantes planificações e permitir a reutilização de materiais que possam ser partilhados entre os docentes.

Com este procedimento, seria possível contornar o problema que nos parece mais evidente e que pode pôr em causa a nossa proposta, que é, mais uma vez, o tempo, visto que, geralmente, estes exercícios orientados para o treino da compreensão oral podem ser mais morosos e requerem uma logística adaptada. Pensando nisso, como temos casos de alunos de mobilidade por apenas 1 semestre (equivalente a 6 meses, geralmente), apesar de nos parecer mais complicado aplicar a nossa proposta neste curto espaço de tempo do que seria se fosse aplicada num ano inteiro, continua a parecer-nos uma mudança passível de ser realizada porque, como ficou dito acima, não é do nosso interesse um ensino de línguas concentrado em demasia em determinadas áreas ou em tipologias de exercícios específicas, mas sim um ensino integrado, que contemple, de forma igualitária, todas as áreas que devem ser contempladas no ensino de uma LE.

3.2.1. O contacto com alunos que aprenderam a norma brasileira

Acerca deste subcapítulo parece-nos importante fixar a ideia de que o ensino de PLE carece, ainda hoje, de um “maior intercâmbio linguístico, literário e cultural entre os

diversos países que constituem a lusofonia” (Osório & Deus, 2009:71). Se esta deficiência fosse combatida, estaríamos a aproximar-nos mais de um ensino focado num “discurso integrador” e não separatista, além de termos de ter sempre presente a ideia de que a diversidade constitui uma evidência dentro deste mesmo idioma que nos une, pois “...as diferenças constituem uma fonte de enriquecimento mútuo quando são mobilizadas.” (Osório & Bertinetti, 2015:211)

O QECR propõe uma abordagem acional no ensino e aprendizagem de línguas, a qual está ligada, sobretudo, ao desenvolvimento do *Saber-fazer* e às capacidades de um saber em ação, em contextos específicos. Concordando com esta abordagem proposta pelo QECR, pensamos ser fulcral insistir em exercícios focalizados no desenvolvimento de competências comunicativas, nomeadamente ao nível da interação e produção orais. Desde logo, estas são atividades que estimulam os alunos e às quais eles tendem a reagir de forma positiva, uma vez que lhes é dada a oportunidade de criarem enunciados orais de raiz e de colocarem em prática aquilo que muitas vezes é colocado em segundo plano, orientando, geralmente, a prioridade para o desenvolvimento da produção escrita.

Posto isto, o que acontece de forma recorrente quando lidamos com alunos que tiveram o seu primeiro contacto com o Português segundo a norma brasileira, é a correção das práticas escritas, onde se torna fácil contrariar os desvios da norma europeia, quando os esforços deveriam ser orientados para os níveis oral e escrito de forma similar, ou recaindo mais sobre a oralidade, que achamos ser mais complexa de abordar. Ou seja, os alunos tendem a ter, o que aqui vamos considerar de *aprendizagem bipolar*, uma vez que produzem enunciados escritos segundo a norma europeia, mas constroem os enunciados orais segundo dialetos brasileiros⁹.

Neste quadro, torna-se relevante deixar de ter o foco na prática de atividades escritas, para ter uma maior incidência na proposta de atividades orais que, independentemente do nível de proficiência em causa, deverão, em nosso entender, estipular objetivos específicos que os alunos deverão ter em conta, de forma a enraizar a ideia de que o exercício criado foi pensado de modo a colmatar dificuldades previamente

⁹ Esta situação não representa um problema para os estudantes, visto que, na língua escrita, a norma culta do Português brasileiro é muito próxima da norma do Português europeu

identificadas ou com o objetivo de reforçar conhecimentos anteriormente adquiridos. Por exemplo, tendo em conta a formulação de um convite informal, teríamos, para além do enunciado, as diretrizes relativas à estrutura do texto: saudação inicial, local, horas, data do encontro/festa, etc.

De qualquer forma, não achamos que os estudantes de uma LE possam perceber algum exercício como irrelevante, mas normalmente, com as atividades de interação oral, existe uma tendência para se criar um ambiente de descontração em aula, o que efetivamente também faz parte desta tipologia de atividades; no entanto, achamos pertinente salientar que, na prática destas atividades, deve ficar claro para os aprendentes que o trabalho proposto é tão importante como aquele que investem numa atividade de produção escrita. Para tal, defendemos que as atividades de produção/interação oral devem obedecer a linhas de orientação bastante precisas, de maneira, também, a não termos trabalhos muito díspares, o que pode ocorrer se a instrução não tiver sido formulada de uma maneira clara, dando origem a interpretações divergentes.

Para além das atividades de interação e produção orais, achamos ser de igual importância executar atividades de compreensão oral, as quais tendem a ser ainda menos recorrentes devido a fatores logísticos e questões de duração. São atividades que requerem o acesso a recursos tecnológicos e que estão dependentes da boa ou má funcionalidade destes mesmos, necessitam de tempo para a audição, que tem de ser realizada pelo menos duas vezes, e, ainda, exigem a seleção de materiais relevantes e aplicáveis ao contexto do ensino-aprendizagem, bem como aptos a responder às necessidades e objetivos específicos do público-alvo. Nesta ótica, pensamos que será mais difícil construir um manual que englobe, de uma maneira significativa, esta competência, visto ser a que mais se mostra suscetível a alterações decorrentes da atualidade. Daí apontarmos para a necessidade de formar, cada vez mais, professores consciencializados para a importância do recurso a materiais autênticos focados em conteúdos socioculturais no ensino-aprendizagem de uma LE, visto que existem conteúdos linguísticos mais abrangentes e menos *domáveis*, dada a sua natureza menos ou nada fixa.

Capítulo 4. – Aplicação das propostas na aula de PLE

“O ensinante deverá ter a noção de que não será suficiente que o aprendiz domine as regras gramaticais de forma passiva (*competence*), mas que as use e as saiba adaptar a cada situação de comunicação com que se depara (*performance*).”

(Tavares, 2008:90)

4.1. Da percepção das dificuldades da variação linguística à prática

O tema deste relatório de estágio foi pensado num momento adiantado do estágio pedagógico, uma vez que o meu intuito original era o de perceber até que ponto a área da variação linguística poderia criar obstáculos ao ensino-aprendizagem de PLE e pensar em possíveis atividades que pudessem colmatar ou minimizar esses obstáculos.

Durante este ano letivo tive a oportunidade de trabalhar com duas turmas do Curso Anual de Português para Estrangeiros, ambas pertencentes ao nível B de proficiência¹⁰. Em ambos os grupos deparei-me com casos de alunos situados em níveis diferentes que integravam a mesma turma. Se bem que em certos casos não fosse muito notória a diferença entre os níveis, casos havia em que a diferença era bastante acentuada. Ambas as turmas se incluíam num nível B misto, ou seja, em cada uma havia casos de alunos com nível B1 e B2, o que não facilitou o nosso trabalho, visto que os materiais tinham de ser pensados para os dois níveis de proficiência distintos.

¹⁰ O QECR considera o nível B como utilizador independente, sendo constituído pelo nível B1 (limiar) e nível B2 (vantagem). Segundo a escala global criada pelo QECR esperam-se dos aprendentes no nível B1 as seguintes capacidades: “É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.” Já para o nível B2 é referido: “É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.” (QECR, 2001:49)

Aquando da elaboração de materiais para as regências, perguntas como “Será este material adequado ao público-alvo misto de que dispomos?”, “Será esta atividade mais acessível para uns estudantes e menos acessível para outros?”, “Poderá este exercício ser realizado em 5 minutos por uns alunos e em 10 minutos por outros?”, “Será este tempo razoável para a realização desta atividade ou precisarão de mais tempo?”, etc, foram perguntas constantes que, em várias situações, criaram contratempos pela falta de previsibilidade da função que desempenhamos e, sobretudo, pela falta de homogeneidade das turmas.

De facto, pensar em materiais e preparar exercícios para uma turma tão heterogénea revelou-se, em muitos casos, uma dificuldade patente na planificação.

Outra questão com a qual me deparei pode ser expressa pela seguinte pergunta: “Como abordar a variação linguística em aula de PLE, não fugindo do objetivo central de fazer uma aula de língua e não de linguística?”. Na verdade, devido à falta de abordagens dessa área na tradição do ensino de línguas, não foi fácil dar resposta a esta dúvida, que surgia a cada nova planificação. Quando pensamos na área da variação linguística, vem-nos à lembrança uma panóplia de elementos que constituem processos que lhes são inerentes e que contribuíram, ao longo dos anos, para certos aspetos mais concretos que pensamos poderem ser o foco de alguns exercícios a realizar numa aula de PLE. Porém, qual será a melhor abordagem desses assuntos, quando estamos limitados pelo tempo letivo disponível? De facto, esta foi uma dúvida que me “atormentou” em todas as planificações realizadas, uma vez que me encontrava sempre num impasse, indecisa entre abordar, por um lado, a variação de uma forma mais acessível e pensada para o ensino de uma LE e, por outro lado, não deixar de fora aspetos teóricos essenciais para a correta realização dos exercícios. A verdade é que a questão – “Como enquadrar este tema da variação numa aula de língua?” – se manteve até à última planificação.

Com isto não quero, de forma alguma, dar a sensação de que a variação linguística é uma área difícil de ser abordada numa aula de língua estrangeira, mas, antes, alertar para a ideia de que este tipo de questões, apesar de parecerem constituir um obstáculo aquando de cada planificação, são essenciais para a melhoria constante da seleção e/ elaboração dos materiais que utilizamos.

4.1.1. Descrição das turmas

Como referi anteriormente, tive contacto com duas turmas durante o ano letivo correspondente ao estágio pedagógico; contudo, e apesar de ambas terem casos de alunos que tinham tido o seu 1º contacto com a língua portuguesa através da norma brasileira, vou focar-me apenas na turma do 2º semestre, visto ter sido feito um melhor trabalho da minha parte na abordagem da variação.

Assim, a turma do 2º semestre era composta por 14 alunos, e podemos considerar que era uma turma heterogénea, tanto no fator idade (entre os 20 e os 40 anos) como o que se refere às nacionalidades. Relativamente à turma do 1º semestre, que era composta por 19 alunos e igualmente heterogénea, na turma do 2º semestre foi mais visível a discrepância entre os níveis de proficiência apresentados pelos estudantes.

A turma do 2º semestre era formada por estudantes originários dos seguintes países: Rússia (2), Japão (2), China (4; dois de Macau), França (1), Alemanha (1), Lituânia (1), Espanha (1), Coreia do Sul (1), País de Gales (1).

No que diz respeito às unidades didáticas, foram lecionadas um total de 3 regências (6 aulas), sendo que as unidades didáticas que irão ser mais detalhadamente apresentadas neste relatório foram as duas da 2ª regência, lecionadas nos dias 28 e 29 de março de 2017, e ainda a primeira da 3ª regência, lecionada no dia 23 de maio de 2017.

4.1.2. Descrição da fundamentação pedagógica /metodológica

2ª Regência (28 e 29 de março de 2017)

Na 2ª regência, foi dada prioridade ao desenvolvimento da competência da interação oral, uma vez que pensei que este seria um domínio em que a turma em questão poderia progredir, aumentando a sua competência.

A unidade didática foi pensada sob o tema “As Novas Tecnologias e o Seu Impacto

na Sociedade”, uma vez que me pareceu um tema que fomentaria a troca de opiniões e desencadearia o debate sobre as consequências da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação. Por outro lado, também achei o tema pertinente para a abordagem da variação linguística, sobretudo no âmbito da aplicação da língua em contextos específicos de uso e a respetiva adaptação a registos formais e informais.

Como poderá ver-se no anexo A, correspondente à aula do dia 28 de março, optei por escolher um texto que pudesse dar algumas pistas, assim como algumas informações gerais relacionadas com o tema a ser tratado. A adaptação das formas de tratamento aos diferentes contextos de comunicação é uma temática que deverá continuar a ser tratada em sala de aula de PLE, uma vez que, em muitos casos, pode ser colocada em segundo plano em função das opções da abordagem seguida na lecionação.

Assim sendo, optei por fazer uma variação quanto ao formato dos exercícios de compreensão, de forma a aumentar a motivação e interesse dos estudantes.

Por sua vez, as competências de interação oral foram reforçadas pela atividade presente no anexo B, atividade esta que foi pensada para dar resposta a alguns objetivos que os alunos deveriam atingir, mesmo quando confrontados com a escassa informação que lhes era fornecida, dado que tinham apenas a instrução da atividade e os pares de imagens como indicações.

Neste âmbito, a escrita dos diálogos/conversas prevista nesta mesma atividade constituiu um momento preparatório para a interação que se lhe seguia, tendo sido a expressão escrita pensada de modo a ser supervisionada por mim em aula e posteriormente analisada com maior pormenor, de forma a constituir uma amostra para a pesquisa académica a ser realizada por mim, o que acabou por não se verificar devido à falta de tempo, tendo eu acabado por pedir aos estudantes que realizassem a atividade de expressão escrita em casa.

O momento seguinte, referente ao anexo C, diz respeito a uma atividade criada de raiz com o intuito de consciencializar os estudantes para a evolução constante das línguas vivas e para a riqueza linguística das mesmas, através do contacto com exemplos reais do impacto das novas tecnologias da comunicação na língua portuguesa.

Como está documentado no anexo D, referente à aula do dia 29 de março, foram

preparadas duas fichas informativas acerca dos usos de verbos de opinião e de vários conectores frásicos que serviram de suporte à realização das atividades A a G, concebidas como pré-atividade para introdução ou reativação das estruturas que teriam de ser usadas pelos estudantes na atividade que ocupou grande parte do tempo de aula, nomeadamente, o debate.

Quanto ao debate (anexo E), optei por fornecer uma ficha informativa com a estrutura que os estudantes deveriam seguir, de forma a concentrarem-se na atividade em si, de argumentação e contra-argumentação e não tanto nas regras e normas do debate. Da mesma forma, achei importante frisar, no guião da atividade, que todos os estudantes deveriam participar ativamente na discussão e que os argumentos, discutidos em grupo, deveriam ser distribuídos de forma equilibrada por todos os membros, para que cada estudante pudesse ter uma intervenção ativa na atividade.

3ª Regência (23 de maio de 2017)

A unidade letiva do dia 23 de maio foi planificada de modo a permitir a abordagem da variação linguística em sala de aula de PLE. Para tal, esta aula foi planificada de forma a fomentar o interesse e criar situações de aprendizagem para os alunos no âmbito da variação linguística, sob a temática “O Português em Portugal e no Mundo”.

Para além dos propósitos acima mencionados, penso que a forma como planifiquei esta unidade didática potenciou o desenvolvimento de capacidades que estão diretamente ligadas com a variação, nomeadamente, a interação, a produção e a compreensão oral. O desenvolvimento das competências mencionadas foi realizado através de diversas tipologias de atividades que foram acompanhadas de informação de cariz sociocultural e sociolinguístico.

Esta unidade didática, tal como as outras lecionadas, pôs em prática uma abordagem comunicativa da língua, uma vez que no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, e tendo em conta este tipo de abordagem, é “imprescindível a presença de informações de carácter sociocultural. Ao aprender uma língua, o aprendente deve, ao mesmo tempo, ter a oportunidade de conhecer alguns aspetos da cultura da sociedade onde se fala essa língua”. (Tavares, 2008:97)

Como é possível constatar no anexo F, correspondente à aula de dia 23/05, optei por utilizar um texto que pudesse dar ao aprendente algumas pistas e informações acerca do assunto a ser abordado e, tal como tinha vindo a fazer, tentei diversificar os exercícios de compreensão da leitura para que estes se tornassem mais apelativos e eficazes para os alunos.

Por sua vez, a atividade de interação oral (anexo G) foi pensada de forma a consciencializar os estudantes da variação existente no idioma Português, não só em Portugal, mas também noutros países de expressão oficial portuguesa. Para isso, foram recolhidos alguns lexemas das variedades europeias e brasileira do Português (PE e PB) e foram criadas situações de comunicação, em cujo contexto os alunos deveriam criar uma interação oral pensada para o efeito, usando os lexemas mais apropriados à situação escolhida.

Quanto à compreensão oral (anexo H), foi pensada com o fim de permitir a abordagem não só de aspetos de variação lexical em diferentes variedades do Português (variação diatópica), mas também aspetos de variação fonética dentro de Portugal (variação diastrática).

No momento de transição da atividade de compreensão oral para a atividade de expressão escrita, foi apresentada, oralmente, informação relativa à variação lexical no território português, para que pudesse servir de auxílio à atividade de expressão escrita. Este momento de transição foi concebido de forma a transmitir a informação necessária, ainda que de um modo muito sumário, devido ao limitado tempo disponível para a realização das atividades.

Por sua vez, a atividade de expressão escrita foi pensada para ser realizada nos últimos minutos da aula, o que acabou por não acontecer por razões de falta de tempo, tendo sido pedido aos alunos que a realizassem em casa. Esta atividade foi planeada de acordo com os meus interesses pessoais dentro da área da variação e, também, para levar os estudantes a refletirem acerca do assunto e consciencializá-los para a importância da variação como parte de um fenómeno de enriquecimento das línguas vivas e, também, como um possível entrave à compreensão da língua em uso, sobretudo por parte de estrangeiros a aprenderem o idioma Português.

4.2. Aplicação das propostas

De forma a não me desviar muito do meu objetivo neste trabalho, e visto que nem todas as atividades que apliquei no conjunto das minhas aulas tiveram uma relação direta com a variação, vou particularizar algumas atividades que fizeram parte das regências acima mencionadas e que foram planificadas de acordo com esta temática.

Na aula de 28 de março de 2017 foram visados os seguintes objetivos específicos focados na variação linguística: aplicar as formas de tratamento adaptadas aos diferentes contextos, reconhecer linguagem coloquial num contexto específico (*chat*/mensagens instantâneas), através da temática “O Impacto das Novas Tecnologias na Evolução das Línguas Vivas”. Consegui trabalhar casos exemplificativos desse impacto na língua portuguesa, assim como referir vários léxicos próprios utilizados especificamente pelas camadas sociais mais jovens.

Para atingir os objetivos estipulados, planifiquei um primeiro momento da aula para corresponder a uma pré-atividade, na qual foi distribuído pelos alunos um texto de Alice Vieira intitulado “Senhoras Donas, Por Favor!”¹¹, que refere diferentes formas de tratamento em diversos países, incluindo, claro está, Portugal. Este texto foi conjugado com atividades de compreensão escrita que serviriam como momento preparatório para o segundo momento da aula, no qual constava a atividade central: a interação oral¹².

A atividade de interação oral, normalmente, é a que requer mais tempo de preparação dos alunos e, por isso, optei por realizá-la a meio das aulas sempre que foi possível. É uma tipologia de atividade que defendo e a que os alunos dão também muito valor, mostrando-se sempre motivados para a realizarem eficazmente. Esta atividade de interação oral em particular foi mais morosa no seu planeamento, porque a minha ideia era propor, com recurso a imagens, diferentes contextos de comunicação, sendo que cada grupo de trabalho ficaria com 2 contextos diferentes, um formal e outro informal, devendo os alunos adequar os diferentes registos linguísticos a cada uma das imagens.

¹¹ Anexo A

¹² Anexo B

Foram criados, ao todo, 6 contextos diferentes, 4 imagens pensadas para diferentes grupos de dois alunos e 2 imagens pensadas para grupos de 3.

A atividade foi bem-sucedida para todos os grupos de trabalho, tendo-se revelado bastante positiva para os alunos mais tímidos e também menos proficientes ao nível oral, o que poderá parecer um contrassenso; no entanto, a realidade com a qual me deparei neste estágio pedagógico foi bastante atípica.

Em muitos casos, e como tem vindo a ser explicitado ao longo deste trabalho, apesar de as atividades de cariz oral se terem revelado bastante produtivas para todos os alunos, existiram situações nas quais os alunos menos proficientes e com menos à-vontade se destacaram na realização de exercícios deste tipo, ao contrário dos alunos que demonstravam, aparentemente, um maior à-vontade a este nível.

Num terceiro momento da aula foi realizada uma atividade que creio ter sido a mais morosa ao nível de planificação e, apesar de pensar que o formato de atividade que criei foi adequado para alcançar os objetivos pretendidos, parece-me que os materiais que preparei poderiam ter sido mais bem aproveitados, o que não se verificou por deficiências na gestão do tempo disponível.

Para esta atividade recriei conversas em formato de *chat*¹³ com diferentes intervenientes e de acordo com diversos contextos, fazendo uso de linguagem coloquial utilizada, tipicamente, pelas camadas mais jovens em contexto de mensagens instantâneas. Refiro-me, nomeadamente, ao uso excessivo de estrangeirismos, abreviaturas, símbolos, etc...

Os exercícios propostos aos alunos recaíram na compreensão oral das conversas, a seleção de palavras ou símbolos correspondentes a diferentes categorias e a reconstrução da palavra original a partir da sua abreviatura. Apesar de este ter sido um exercício bastante interessante para os estudantes, que se mostraram sempre muito interessados por esta característica moldável da linguagem e pelo uso que os portugueses mais jovens fazem dela nestes contextos, poderia ter aproveitado o formato do material proposto de uma outra forma, da qual poderia ter tirado mais proveito como, por exemplo, propor uma

¹³ Anexo C

atividade de reconstrução das conversas ou parte das conversas de acordo com um contexto formal da língua.

Para a aula do dia 29 de março de 2017, foi proposta uma atividade fora da minha zona de conforto (debate), mas decidi arriscar e admito que correu bastante bem, muito devido à estruturação minuciosa que fiz do debate, não tendo deixado margem para improvisos ou dúvidas. É claro que esse fator, conjugado com o interesse e participação dos estudantes, conduziu ao sucesso da atividade. Foi uma atividade arriscada, sobretudo porque eu a planifiquei para ser realizada nos 40 minutos finais da aula, antecedida de 30 minutos para a preparação do debate. Contudo, se corresse mal, arriscaria ficar com minutos finais de aula por preencher. Isso não aconteceu, acabou por ser uma atividade bem-sucedida, na qual todos os alunos se empenharam bastante, muito também pelo facto de gostarem deste tipo de atividades de debate/confronto de ideias, como mais tarde me revelaram.

Num primeiro momento, de forma a preparar os alunos para o debate, foi criada uma ficha informativa com exercícios acerca de verbos de opinião, expressões de certeza e evidência e alguns conectores discursivos, de modo a constituir uma atividade inicial¹⁴.

No segundo momento da aula, e depois da divisão da turma em 2 grupos distintos e da designação de 1 moderador, foi entregue aos alunos um guião minucioso do debate e foram atribuídos 30 minutos para a respetiva preparação.

Num terceiro momento, foi realizado o debate¹⁵, o qual excedeu todas as minhas expectativas e, mais uma vez, assisti ao comportamento atípico que referi acima. Os alunos mais proficientes e que se tinham demonstrado, em aulas anteriores, naturalmente mais à-vontade, tiveram falhas no uso de certas construções, sobretudo duas das alunas mais proficientes. Foi notável o facto de estas duas alunas (de nacionalidade chinesa), em particular, estarem mais focadas na argumentação e contra-argumentação e em vencerem o debate, do que propriamente em estarem alerta para o uso das construções específicas trabalhadas na atividade inicial, chegando até a cometer erros graves ao nível gramatical

¹⁴ Anexo D

¹⁵ Anexo E

como, por exemplo, a não conjugação dos verbos, usando grande parte deles apenas na sua forma infinitiva.

Por outro lado, alunos que tinham demonstrado em aulas anteriores geralmente menor à-vontade e que eram menos proficientes destacaram-se, mais uma vez, pela positiva neste tipo de atividades, não tendo perdido o foco no objetivo da atividade, bem como na utilização das estruturas trabalhadas na atividade inicial, tendo produzido intervenções pensadas e relevantes para a discussão, assim como gramaticalmente corretas e apropriadas ao contexto de comunicação.

No que concerne à aula do dia 23 de maio de 2017, foram visados os seguintes objetivos específicos: adaptar o discurso oral à situação de comunicação e compreender informações transmitidas através do registo oral, de acordo com a temática “O Português em Portugal e no Mundo”, tendo em vista a aquisição de conteúdos de variação linguística, nomeadamente no âmbito da variação diastrática e diatópica.

Num primeiro momento da aula, foi trabalhada uma entrevista do *Diário de Notícias* intitulada “Brasileiros dão mais valor a Portugal do que os portugueses”, a qual foi explorada didaticamente através de exercícios destinados a verificar a compreensão da leitura¹⁶.

Num segundo momento da aula, que constituiria a atividade central, foi realizada, mais uma vez, uma atividade de desenvolvimento da competência oral¹⁷. Esta atividade foi pensada tendo em conta duas normas nacionais do Português¹⁸ (PE e PB). Como apoio à atividade, criei uma tabela de léxico com vocabulário típico da norma brasileira e os respetivos correspondentes na norma europeia.

Foram criadas 3 situações de comunicação para diferentes grupos de trabalho, de forma a variar as apresentações.

Apesar de eu ter prestado auxílio aos vários grupos durante a preparação da interação, não dei qualquer indicação de que teriam de adequar as suas interações a variações fonéticas da língua, visto que a atividade tinha um cariz lexical no seu cerne,

¹⁶ Anexo F

¹⁷ Anexo G

¹⁸ Não querendo desconsiderar as normas africanas e timorense, referimo-nos às *duas normas nacionais* visto serem as duas oficialmente descritas de forma científica e pelo facto de serem as duas em destaque nesta reflexão.

mas o intuito seria adaptar tanto os diferentes lexemas como os diferentes sotaques, mesmo que este último aspeto não tivesse sido explicitamente mencionado. De facto, todos os grupos, por iniciativa própria, prepararam as respetivas interações de acordo com o quadro de diferentes lexemas das duas normas, tendo ainda os estudantes cujo papel era desempenhar um falante da norma brasileira realizado a adaptação às construções e aos sons dessa mesma norma.

Também esta atividade foi bem-sucedida e cumpriu o objetivo antecipado na planificação, tendo sido posteriormente utilizada, com um dos grupos de alunos dessa turma para uma apresentação, mais alargada, na festa anual de verão do Curso de Português para Estrangeiros, intitulada “Em Português nos (des)entendemos”.

Para além destas atividades ao nível da interação e produção orais, como já referi neste trabalho, é importante dar cada vez mais valor a atividades de desenvolvimento da compreensão oral que, pela minha observação, surgem em menor quantidade quando comparadas com todas as outras tipologias de atividades.

Para tal, utilizei um vídeo, e não apenas uma gravação áudio, de modo a ser mais realista, dado que o vídeo permitia aos estudantes acederem a elementos não-verbais relevantes para a compreensão. O vídeo tinha como tema principal a variação dialetal do Português de Portugal, sobretudo entre Lisboa e Porto e, através de um exercício de escolha múltipla¹⁹, os alunos foram selecionando a opção que lhes parecia a mais correta. Esta atividade também não registou qualquer tipo de incidente, tendo gerado várias questões motivadas por mera curiosidade e interesse dos estudantes acerca desta temática de cariz mais sociocultural e com relação direta com a história da língua, áreas ainda vagamente trabalhadas no ensino de PLE.

¹⁹ Anexo H

4.3. Propostas para o futuro do ensino de PLE

É forçoso reconhecermos que o tema central deste relatório não foi trabalhado de uma forma muito aprofundada, devido, sobretudo, ao facto de não termos disposto das condições indispensáveis para realizarmos exatamente um projeto de investigação-ação, em primeiro lugar, porque o nosso tempo de lecionação com cada uma das turmas foi curtíssimo em função da organização semestral do Curso Anual de PLE da FLUP e, em segundo lugar, por termos tido que trabalhar com as turmas que estavam atribuídas ao nosso orientador de estágio.

Também condicionou a nossa ação o facto de a nossa adaptação à situação de docência ter tido de ser quase instantânea, o que foi exigir bastante de um estagiário que nunca tinha tido uma experiência de ensino, o que significa que, pelo menos a primeira regência não poderá servir de grande modelo do modo como efetivamente queremos trabalhar, porque a inexperiência nos dificulta a tarefa de colocar em prática os modelos teóricos que são aprendidos, como se verificou no meu caso. Assim, considero relevante apresentar algumas propostas de atuação, sobre as quais ponderei durante a escrita deste relatório.

De uma forma geral, estas propostas são uma sensibilização para a temática que aqui trabalho no futuro do ensino de PLE e, de certa forma, são o fruto da ponderação realizada a partir das atividades que ensaiei e dos materiais que utilizei nas minhas regências. Posso, assim, considerar que serão uma espécie de melhoria das minhas próprias propostas, já depois de aplicadas nas aulas que lecionei durante este ano de estágio pedagógico.

Desde já, e tendo em conta o que vi outros colegas fazerem nas respetivas aulas, creio que, quanto às atividades de interação oral, o mais produtivo será mesmo não atribuir aos estudantes qualquer tempo de preparação prévia à interação. Ou seja, distribuir as instruções, dar cerca de 5 minutos para todos os grupos as lerem com atenção e pedir-lhes que realizem a interação de imediato, para que esta seja o mais “crua” possível e próxima da realidade a que estão expostos diariamente em situações de comunicação imediata.

Para além disto, este procedimento tornará, a meu ver, a atividade mais produtiva para o processo de ensino-aprendizagem caso reservemos algum tempo após as interações para cada estudante fazer uma avaliação geral do seu desempenho. Esta auto avaliação não é pensada para ser escrita, mas sim formulada oralmente, com a atividade ainda recente, visto que o que importa é a reflexão do próprio estudante acerca do seu percurso de aprendizagem recaindo, em específico, sobre a produção/interação oral, porque creio ser a área sobre a qual esta autoavaliação costuma ser realizada com menor ou nenhuma regularidade. Torna-se importante para o aluno refletir logo após realizar a interação, e é igualmente importante para o professor conhecer a perceção que os alunos têm acerca do seu percurso, de forma a tentar implementar mais atividades de interação/produção oral dedicadas a um tema em específico ou de maneira a reformular as atividades deste cariz e optar por diferentes abordagens que sejam mais eficazes e aliciantes para os alunos, dependendo daquilo que estes referirem nas suas autoavaliações.

A autoavaliação que aqui proponho pode perfeitamente ser posta em prática, uma vez que está a ser pensada sem o tempo inicial de preparação da interação, portanto retiramos o tempo que se iria ocupar com a preparação da atividade, que de certa forma iria constituir uma barreira ao objetivo da atividade, que é a realização de uma interação oral o mais espontânea possível, e utilizamos esse tempo para as autoavaliações do desempenho de cada um.

Outro tipo de atividade, como por exemplo, a atividade que consta do apêndice C, poderia reconstruí-la e voltar a colocá-la em prática de acordo com o seguinte enunciado:

- O avanço das novas tecnologias teve um forte impacto nas línguas vivas, tendo contribuído para uma mudança na forma como comunicamos. A “Sociedade da Informação” do século XXI tem sido cada vez mais referenciada nos mais diversos blogues e fóruns na internet. A evolução da língua tem acompanhado estas mudanças da sociedade sob a forma de abreviaturas, siglas, estrangeirismos, uso frequente do registo informal da língua, etc.
- 1. Depois de analisar com atenção as conversas dos diferentes *chats*, escolha uma das conversas e reescreva-a utilizando um registo formal.

Por outro lado, particularizando a abordagem às duas normas, pude aperceber-me de que o que poderá constituir alguma dificuldade não será só o léxico diferente, o que será colmatado com atividades que já aqui foram mencionadas, como as atividades de interação/produção oral que utilizam lexemas de ambas as normas em causa, como também a fonética. Quanto a esta última área, apesar de também ter sido trabalhada ao nível oral, creio que deveria ser tratada, de uma forma geral, em atividades de escrita, para que os estudantes possam aliar a imagem auditiva com a imagem gráfica, ou seja, associarem um som que ouçam num exercício de compreensão oral a uma palavra na sua forma escrita²⁰.

Com isto, estaremos a implementar, com mais regularidade e pertinência, atividades de compreensão oral que ainda são pouco utilizadas pelos docentes e que são deveras importantes para este nível de análise.

Neste sentido, poderíamos utilizar o alfabeto fonético internacional num exercício de compreensão oral, no qual os estudantes teriam, através de uma ficha/quadro informativo, de aplicar os conhecimentos presentes nessa ficha/quadro para reconhecerem os sons produzidos oralmente e os percecionarem de uma forma mais eficaz.

O tipo de exercício que aqui proponho poderia ser apresentado da seguinte forma:

1. Na gravação que irá ouvir surgirá a frase: “A menina faltou ao teste de psicologia”.
Através das transcrições fonéticas que se seguem, e com a ajuda do quadro apresentado abaixo, identifique as frases que poderiam pertencer à norma do Português Europeu e aquelas que pertencem à norma do Português do Brasil e assinale o registo de cada uma (formal ou informal).

²⁰ Cf. Ponto 3.2 em que assinalamos a dificuldade ou mesmo a impossibilidade de trabalhar segundo esta proposta nos níveis iniciais de ensino.

A vogal átona [i] só ocorre no registo pausado e silabado de PE; a mesma vogal é suprimida no registo coloquial e ocorre como [i] no PB.

A vogal correspondente à grafia <o>, quando átona, manifesta-se como [u] em PE e como [o] no PB; a vogal grafada como <a> quando átona apresenta-se como [ɐ] em PE e como [a] em PB, exceto em posição final; o ditongo [ow] reduz-se à vogal [o] em PE e no registo coloquial de PB e apenas se manifesta na pronúncia pausada de PB.

A grafia <l> na palavra faltou corresponde a consoante velarizada [ɫ] em PE e a semivogal [w] em PB.

As consoantes [t] e [d] seguidas de [i] tornam-se respectivamente [tʃ] e [dʒ] em PB.

O grupo de consoantes [ps] que não constitui em português um 'grupo próprio' (denominação tradicional atribuída a outros grupos como [bR], [kl], ou seja, consoante oclusiva seguida de líquida), manifesta, no registo coloquial do PB, a inserção de um [i], designado vogal 'epentética'.

O <s> gráfico ocorre como [ʃ] antes de uma consoante não-vozeada (e em final de palavra) em PE e PB.

²¹ Transcrições:

1. [ɐ mi'niɐ faɫ'to aw 'tɛʃti di psikulu'ziɐ]
2. [ɐ m'niɐ faɫ'to aw 'tɛʃt d psiklu'ziɐ]
3. [a mi'niɐ faw'tow aw 'tɛʃtʃi dʒi psikolo'ziɐ]
4. [a mi'niɐ fɛw'to aw 'tɛʃtʃi dʒi pisikolo'ziɐ]

Português Europeu

→ Registo Formal ____

→ Registo Informal ____

Português do Brasil

→ Registo Formal ____

²¹ Retirado e adaptado de http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo4_1.html

→ Registo Informal ____

Este tipo de atividade requer que o docente tenha um mínimo de informação acerca das áreas abordadas ou que se informe sobre as mesmas, uma vez que, ao apresentarmos um quadro com alguma informação mais técnica, podemos dar aso ao surgimento de perguntas mais específicas para as quais o docente deverá estar preparado para responder.

Apesar desse fator e de poder ser uma atividade mais morosa no seu planeamento, penso que pode vir a ser uma mais-valia no ensino do Português como língua estrangeira de acordo com o seu contexto globalizado. Claro que isto terá de ser trabalhado em conjunto com outras entidades, como editoras e, igualmente, com recurso a colaborações entre os docentes de língua para a preparação de materiais, sobretudo de gravações, que possam ser facilmente aplicadas na sala de aula.

É igualmente importante fazer a ponte, sempre que possível, com o português dos PALOP e de Timor e consciencializar os aprendentes de PLE para as influências dos PALOP na língua e cultura portuguesas, da mesma forma que aqui particularizamos o Português do Brasil.

Como é claro, tudo o que aqui é proposto é bastante específico em função da perspetiva que aqui estou a abordar, porém isto não quer dizer que estas propostas devam ser aplicadas exaustivamente, porque não é essa a ideia que quero transmitir; o que desejo sublinhar é a importância da consciencialização para aspetos que devem ser considerados tão relevantes como os demais e que, na ótica da minha reflexão, devem continuar a ser aperfeiçoados para se adequarem às exigências do público-alvo e do contexto atual e globalizado do ensino do português como língua estrangeira.

As exigências que aqui são referidas dizem respeito à presença do Português, na sua heterogeneidade, em todos os continentes do mundo e, por este motivo, é importante um trabalho mais ajustado sobre a variação, não no sentido de focar o ensino exclusivamente nesse aspeto, mas, como foi já referido, no sentido de complementar as aprendizagens, levando a que todas as áreas sejam abordadas de modo equilibrado.

Considerações finais

Na reta final deste trabalho, resta-me insistir em algumas ideias essenciais à construção da minha reflexão pessoal, que sempre quis deixar bem presente.

Primeiro, de acordo com todas as observações de aulas que me foi possível realizar na FLUP (tanto no 1º ano do Mestrado em PLS/PLE, a partir da unidade curricular de Prática Letiva, como no 2º ano do Mestrado, através da observação de aulas lecionadas pelo orientador de estágio e por colegas estagiários), não me pareceu que a variação linguística fosse uma área à qual os docentes dedicassem atenção com alguma regularidade. No entanto, não posso estender esta afirmação à totalidade dos cursos lecionados, porque seria leviano pensar que, pelo facto de não ter sido trabalhada determinada temática num número X de aulas assistidas durante um ano, essa seria a realidade em todos os cursos. Para chegarmos a uma conclusão deste tipo que fosse válida, seria necessário fazer um acompanhamento mais assíduo e, também, comparar as aulas de diferentes docentes de uma mesma instituição de ensino.

Segundo, atividades de produção oral são bastante comuns, pelo que tive oportunidade de observar; mesmo num contexto mais descontraído, os docentes a cujas aulas tive a oportunidade de assistir começam, terminam e, muitas vezes, em género de transição, têm um momento de reflexão com os alunos sobre alguma temática, numa interação professor-aluno que achei bastante produtiva e interessante para os estudantes.

Também acho pertinente referir que pude observar algumas atividades de interação oral, apesar de estas serem mais comumente utilizadas pelos professores estagiários. É compreensível, visto o vasto programa que os professores têm de cumprir e, sobretudo, fazê-lo com sucesso, como é o desejo de todos.

Contudo, continuo a pensar que, apesar de todos os esforços e melhorias resultantes dos aperfeiçoamentos que têm vindo a ser feitos no âmbito da pedagogia e da didática do PLE, ainda temos um longo caminho pela frente porque, efetivamente, o que continuamos a ver nos programas de PLE é uma presença dominante da gramática e a presença de áreas do uso da língua em contexto relegada para segundo plano, apesar de poder admitir que cada vez mais há docentes a enveredar pelas abordagens comunicativas e acionais.

Outro fator e, talvez, o mais relevante para este trabalho, é o ensino focalizado na norma-padrão da língua que, como foi referido, não deve deixar de ser um fator unificador e, por isso, deve continuar a ser o foco do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, em minha opinião, esse processo não deverá ser estritamente linear e há que contemplar registos orais das diversas variedades da língua, sobretudo através do recurso a materiais autênticos, particularmente de cariz não-verbal.

De uma forma que talvez possa ser considerada ingénua, creio que estes materiais são perfeitamente passíveis de ser criados de raiz, se se aliarem os esforços comuns de docentes e instituições. Não creio que sejam menos naturais do que os poucos materiais já existentes. A ideia será produzir gravações orais e em vídeo com falantes de diferentes variantes da língua, com o intuito de utilizar, com menos frequência, gravações concentradas na norma-padrão da língua, sobretudo em casos de ensino da língua numa região que use um dialeto próprio distanciado da norma.

Estes materiais são de extrema relevância quando pensamos num ensino que tem em vista uma competência funcional, visando o uso da língua como instrumento essencial à interação social, tornando-se indispensável o trabalho mais recorrente da variação diastrática a par da variação diatópica.

Daí a minha proposta se consubstanciar num ensino integrado, no qual diversas áreas da linguística desempenham um papel relevante, de forma a tentarmos sempre melhorar-nos como docentes com o intuito de proporcionar um ensino contemporâneo, aliado a uma abordagem comunicativa e acional e adaptado ao papel globalizante que a língua portuguesa desempenha atualmente.

Referências bibliográficas

Camargo Biderman, M. T. (2001). O Português Brasileiro e o Português Europeu: Identidade e Contrastes. *Revue belge de philologie et d'histoire*, fasc. 3., 79 (Langues et littératures modernes - Moderne taal- en letterkunde), 963-975.

Domingues, F. C. (2002). *Fernando de Oliveira*. In: Navegações Portuguesas. Obtido de <http://cvc.instituto-camoes.pt/navegaport/c16.html>.

Ducrot, O., & Todorov, T. (1991). *Dicionário das ciências da linguagem* (7ª ed., Vol. 4). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

Ibiapina, D. F. (2012). Variação linguística em sala de aula de língua portuguesa: uma abordagem etnográfica. *Anais do SIELP*. 2, pp. 1-18. Minas Gerais: EDUFU.

Instituto Camões. (2006). *A Pronúncia do Português Europeu – Características Fonéticas do Português Europeu vs Português Brasileiro*. Obtido de http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo4_1.html. (Acedido a 10/08/17).

Almeida Filho, J.C.P. & Lombello, L.C (orgs.). (1997). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planeamento de cursos e elaboração de materiais* (2ª ed.). Campinas, SP: Pontes.

Labov, W. (2001). *Principles of linguistic change: social factors* (Vol. 2). Estados Unidos da América: Blackwell.

Lucchesi, D. (1998). *Sistema, mudança e linguagem: um percurso da linguística neste século*. (F. M. Ferro, Ed.) Lisboa: Edições Colibri.

Mollica, M. C. & Braga, M. L. (orgs.). (2003). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto.

Matos e Silva, R. V. (1988). Diversidade e unidade: A aventura linguística do português. *Revista ICALP*, 11, 60-72.

Matos e Silva, R. V. (s.d.). História da Língua Portuguesa no Brasil - O Português Brasileiro. *Instituto Camões*. Obtido de <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/hlpbrasil/>. (Acedido a 13/07/17).

Mira Mateus, M. H. & Cardeira, E. (2007). Norma e variação. (*O Essencial sobre Língua Portuguesa*). Portugal: Caminho.

Osório, P., & Bertinetti, F. d. (2015). As Políticas educativas e linguísticas europeias e a componente cultural no ensino-aprendizagem do português no estrangeiro: o caso do ensino do português em França. Em Branco, M. L. & Domingues, J. A. (Orgs.), *Curriculo e cidadania: contributos para pensar a educação do cidadão no mundo globalizado*. Rio de Janeiro: Dialogarts Publicações.

Osório, P., & Deus, S. (2009). Variantes linguísticas do Português: das questões teóricas a um estudo de caso. *Revista de Filología Portuguesa* (Estudios Portugueses).

Pereira, B. G., Silva, J., & Silva, J. (2013). Como trabalhar a variação linguística e gramática em sala de aula: uma reflexão. *Revista do Curso de Letras da UEPA*, 1 (Jul-Dez de 2013), pp. 107-119.

Pereira, M., & Wittmann, L. (1994). Português Europeu e Português Brasileiro: alguns contrastes. *Actas do XI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Évora, 1-21.

Polónia, C. P. (2009). *As Expressões Idiomáticas em Português Língua Estrangeira: uma experiência metodológica*. Porto: Dissertação de Mestrado em Ensino de Português Língua Segunda/ Estrangeira, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Rente, S. (2013). *Expressões idiomáticas ilustradas*. LIDEL.

Saussure, F. d. (1986). *Curso de linguística geral* (5ª ed., Vol. 18). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Tavares, Ana. (2008). *Ensino / aprendizagem do Português como língua estrangeira – manuais de iniciação*. Lisboa: LIDEL.

van Dijk, T. (1981). *Studies in the pragmatics of discourse*. The Hague: Mouton.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: University Press.

Anexos

Anexo A

Senhoras Donas, por favor!

Cada país (cada língua, cada cultura) tem a sua maneira **específica** de se dirigir às pessoas. Mal passamos Vilar Formoso, logo toda a gente se trata por tu, que os espanhóis não são de **etiquetas** nem de salamaleques.

Mas nós não somos espanhóis.

Também não somos mexicanos, que se tratam por "Licenciado" Fulano. Nem alinhamos com os brasileiros, para quem toda a gente é "Doutor", seguido do nome próprio: Doutor Pedro, Doutor António, Doutor Wanderlei, etc..

Por cá, Doutor é seguido de apelido, e as mulheres, depois de passarem por aqueles brevíssimos segundos em que são tratadas por "Menina", passam de imediato, sejam casadas, solteiras, viúvas ou amigas, sejam velhas ou novas, gordas ou magras, feias ou bonitas, ricas ou pobres -à categoria de "Senhora Dona".

Mas parece que uns estranhos ventos sopraram pelas cabeças das **gerações** mais novas que fizeram o "dona" ir pelos ares ou ficar no tinteiro. Quando recebo daqueles telefonemas que me querem **impingir** tudo o que se inventou à face da terra, desde "produtos" bancários que me garantem vida farta, até **prémios** que supostamente ganhei por coisas a que nunca concorri-sou logo tratada por "Senhora Alice." Respondo sempre: "trate-me por tu, se quiser; ou só pelo meu nome, se lhe apetercer; mas nunca por Senhora Alice".

Mas o cérebro destes pobrezinhos não foi formatado para encontrar resposta a estas coisas, e exclamam logo: "ah, então não é a Senhora Alice que está ao telefone!"

Eu sei que isto não é uma coisa **importante**, mas que é que querem, irrita-me quando oiço este tratamento dado às mulheres.

Tal como me irrita quando vejo/oiço um jornalista **tratar** por você alguém com o dobro da idade dele.

É uma questão de delicadeza. De respeito. E de saber falar português. Três coisas-admito-completamente fora de moda.

Pois qual não é o meu espanto quando, aqui há dias, na televisão, oiço o Senhor Primeiro Ministro referir-se assim à mulher (também odeio a palavra "esposa"...) do

Comendador Manuel Violas. "A Senhora Celeste...." (não sei se é este o nome da senhora, mas adiante).

Fico parva. Nos cursos todos que tirou, ninguém lhe ensinou que as senhoras são todas "Senhoras Donas"?

Parafraseando livremente o nosso Augusto Gil, "que quem trabalha num *callcenter* nos faça sofrer **tormentos**... enfim!/ Mas o Primeiro Ministro, Senhor? Por que nos dá esta dor? Por que **padecemos** assim?"

ALICE VIEIRA, ESCRITORA, 28 DE SETEMBRO DE 2008, Jornal de Notícias

1- Depois de ler o texto, ligue um elemento da coluna A com um da coluna B para formar frases verdadeiras, de acordo com o sentido do texto. Só pode usar cada opção uma vez. Há opções a mais.

Coluna A	Coluna B
1- Os espanhóis não gostam de...	a- ... os brasileiros.
2- Os mexicanos tratam-se por...	b- ... "Menina".
3- Os portugueses não têm as mesmas formas de tratamento que...	c- ... os espanhóis.
4- As gerações mais novas fizeram desaparecer...	d- ... a forma de tratamento "Doutor" seguido de nome próprio.
5- Saber falar português está...	e- ... tratamentos muito formais
6- As senhoras são todas...	f- ... "Senhoras Donas".
	g- ... a forma de tratamento "Dona".
	h- ... fora de moda.
	i- ... "Licenciado" Fulano.

	j- ... etiquetas nem de salamaleques. k- ... desatualizado.
--	--

2- Para as seguintes afirmações assinale com um V (verdadeira) ou F (falsa) e transcreva do texto as frases ou expressões que justificam a sua opção.

A) Em Vilar Formoso as pessoas tratam-se por “tu” devido à influência espanhola.

☐

B) Ao contrário dos brasileiros, os portugueses usam o tratamento “Doutor” seguido do nome próprio.

☐

C) Em Portugal, as gerações mais novas não utilizam a forma de tratamento “Senhora Dona”.

☐

D) A autora fica contente quando os jornalistas tratam por “você” uma pessoa mais velha.

☐

E) A escritora ficou satisfeita pela forma como o Senhor Primeiro Ministro se referiu à mulher do Comendador Manuel Violas.

☐

3- Faça corresponder cada palavra ao seu equivalente, de acordo com o sentido que tem no texto.

A) Específica

B) Etiquetas

C) Gerações

D) Impingir

E) Prémios

F) Importante

G) Tratar

H) Tormentos

I) Padecemos

☐ Inquietações

☐ Abordar

☐ Relevante

☐ Recompensas

☐ Característica

☐ Linhagens

☐ Impor

☐ Protocolos

☐ Sofremos

Anexo B

Imagine uma conversa para cada uma das imagens que se seguem, adequando o registo de língua a cada contexto. Tenha uma atenção especial às formas de tratamento e ao uso de um registo formal ou informal da língua.



Figura 1



Figura 2

Imagine uma conversa para cada uma das imagens que se seguem, adequando o registo de língua a cada contexto. Tenha uma atenção especial às formas de tratamento e ao uso de um registo formal ou informal da língua.



Figura 1

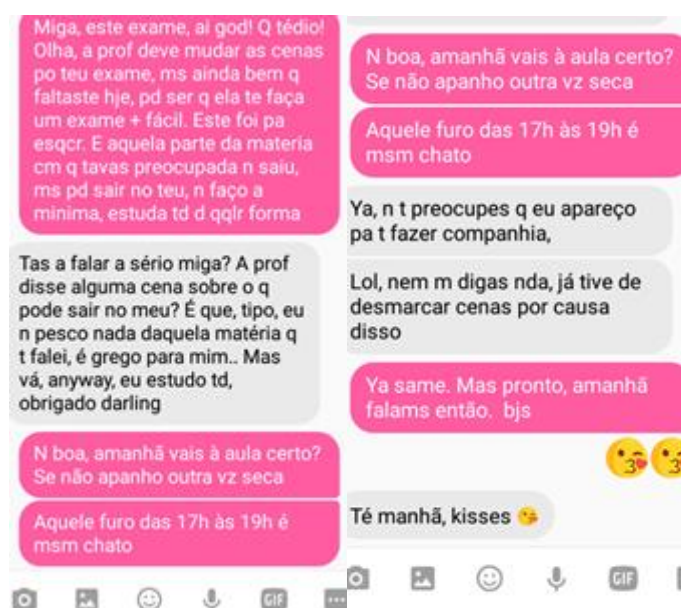


Figura 2

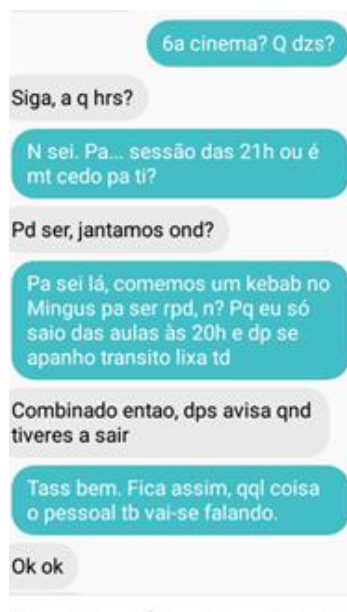
Anexo C

O avanço das novas tecnologias teve um forte impacto nas línguas vivas, tendo contribuído para uma mudança na forma como comunicamos. A “Sociedade da Informação” do século XXI tem sido cada vez mais referenciada nos mais diversos blogues e fóruns na internet. A evolução da língua tem acompanhado estas mudanças da sociedade sob a forma de abreviaturas, siglas, estrangeirismos, uso frequente do registo informal da língua, etc.

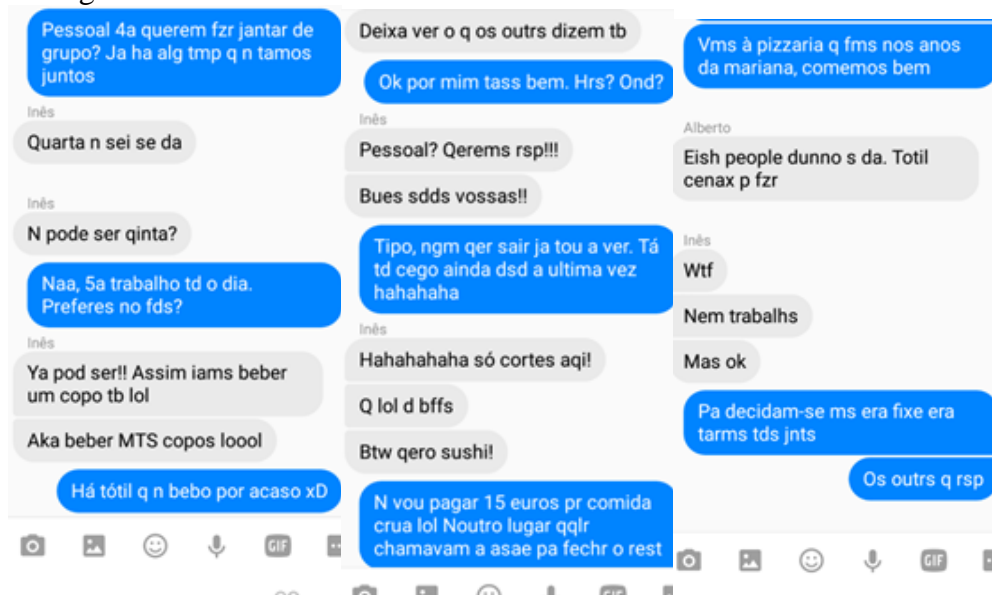
Diálogo 1



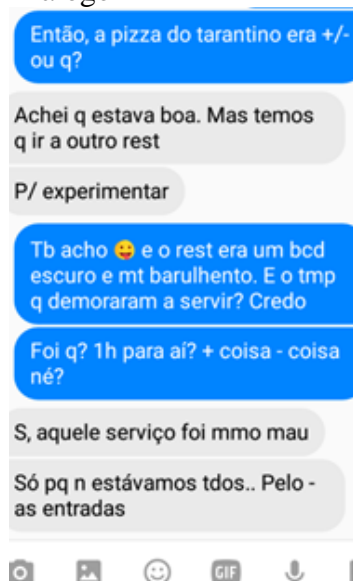
Diálogo 2



Diálogo 3



Diálogo 4



2.1.) Depois de ler as diferentes conversas no *chat*, escolha uma das opções para completar as frases.

- No diálogo 1, o assunto central da conversa é...
 - A. combinar um jantar
 - B. falar acerca de um exame
 - C. convidar uma amiga para lanchar
- No diálogo 2, os intervenientes combinam ir ao cinema...
 - A. às oito horas da noite.
 - B. às nove horas da noite.
 - C. às sete horas da tarde.
- No diálogo 3, participam na conversa...
 - A. apenas 3 intervenientes.
 - B. apenas 3 intervenientes, apesar de existirem outros que não respondem.
 - C. apenas 2 intervenientes, sendo que o terceiro não responde.

- No diálogo 4, os dois intervenientes queixam-se...
 - A. do mau atendimento do restaurante.
 - B. do mau atendimento e da ementa.
 - C. do mau atendimento do restaurante e do ambiente.

2.2.) Nas conversas do *chat* são utilizadas várias abreviaturas, alguns estrangeirismos e alguns símbolos. Na tabela que se segue, aponte alguns exemplos de cada categoria.

Abreviaturas	Estrangeirismos	Símbolos

2.3.) Escreva a palavra que corresponde às abreviaturas que se seguem.

- a) “Miga” (Diálogo 1) _____
- b) “Rpd” (Diálogo 2) _____
- c) “Qnd” (Diálogo 2) _____
- d) “Sdds” (Diálogo 3) _____
- e) “Bcd” (Diálogo 4) _____

Anexo D

Verbos de opinião e expressões de certeza e evidência

Depois de verbos de opinião na **forma afirmativa** – Modo Indicativo

Depois de verbos de opinião na **forma negativa** – Modo Conjuntivo

Exemplos:

Acho que este argumento **é** importante para vencermos o debate. (**Indicativo**)

Não acho que este argumento **seja** importante para vencermos o debate.

(**Conjuntivo**)

Depois de expressões que exprimem certeza ou evidência na **forma afirmativa** –
Modo Indicativo

Depois de expressões que exprimem certeza ou evidência na **forma negativa**
– Modo Conjuntivo

Exemplos:

É certo que ele **apresenta** um bom argumento. (Modo Indicativo)

Não é certo que ele **apresente** um bom argumento. (Modo Conjuntivo)

Conectores de adição, causa, conclusão, consequência, explicitação, finalidade e contra-argumentação

Relação semântica	Função	Conectores
Adição	Acrescentar informação	Além disso, além do mais, assim como, bem como, igualmente, do mesmo modo, e, também, não só...como também, etc

Causa	Indicar o motivo	Dado que, devido a, em virtude de, pois, por causa de, porque, uma vez que, etc
Conclusão	Indicar o fim	Concluindo, em conclusão, resumindo, em suma, em síntese, então, para concluir, por fim, por último, etc
Consequência	Indicar o resultado	Assim, consequentemente, deste modo, de tal forma que, é por isso que, em consequência, logo, por isso, etc
Explicitação	Introduzir esclarecimentos ou retificações	Aliás, é o caso de, em particular, isto é, ou seja, nomeadamente, melhor dizendo, por exemplo, por outras palavras, etc
Finalidade	Indicar a intenção ou o objetivo	A fim de, com a intenção de, com o intuito de, com o objetivo de, de modo a, para (que), etc
Conjunções adversativas para contra-argumentação	Dar uma opinião contrária	Mas, porém, todavia, no entanto, não obstante

Gramática Ativa 2 (Adaptado)

A. Complete as frases.

- 1- Creio que o debate vai começar.
Não creio que _____
- 2- Julgamos que é necessário rever os argumentos que vamos defender.
Não julgamos que _____
- 3- Penso que os adolescentes usam os telemóveis em demasia.
Não penso que _____
- 4- Acho que tens razão.
Não acho que _____
- 5- Parece-me que eles ganham o debate.
Não me parece que _____

- 6- É verdade que agora os professores usam muito o computador.
 Não é verdade que _____

B. Responda negativamente às perguntas, começando com o verbo de opinião na negativa.

- 1- Achas que devo pensar noutro argumento?

- 2- Julgas que cinco argumentos são suficientes?

- 3- Parece-te que temos ideias suficientemente boas para contra-argumentar?

C. Escolha o conector adequado.

- 1- Terminámos o debate a tempo, (*embora / apesar de*) tivéssemos começado mais tarde do que o previsto.
- 2- Adorei o debate, (*mesmo que / enquanto*) tenha perdido.
- 3- Eu prefiro defender as vantagens das novas tecnologias, (*apesar disso / enquanto*) os meus colegas preferem defender as desvantagens.
- 4- Dissemos-lhe que o argumento dele não era válido. (*Embora / Mesmo assim*), ele decidiu continuar a usá-lo durante o debate.

D. Combine os elementos de cada coluna e forme frases, fazendo as alterações necessárias.

A	B	C
Conseguimos contra-argumentar bem	<i>embora</i>	o grupo B tem argumentos contra.
O grupo A tem argumentos a favor	<i>mesmo que</i>	não goste da ideia.
Eles perderam o desafio	<i>apesar de</i>	não lhes agrade.
Eles vão defender aquele ponto de vista	<i>se bem que</i>	os resultados finais.
Vou ter de aceitar a derrota	<i>enquanto</i>	fossem a melhor equipa.

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____

- 4- _____
5- _____

E. Complete com o conector adequado.

- 1- Atualmente, a sociedade tem acesso à informação de uma forma extremamente rápida _____ desenvolvimento tecnológico. **(causa)**
- 2- As novas tecnologias têm tido um grande impacto em vários setores da sociedade, _____ no comércio, na indústria, na saúde, na educação e no próprio comportamento das pessoas. **(explicitação)**
- 3- A evolução da tecnologia não deixa espaço nem tempo para adaptação, _____ que a informação que possuímos sofre constante alteração. **(consequência)**
- 4- As atualizações constantes de *software* dos telemóveis contribuem para um aumento da compra e venda desses produtos, _____ **(causa)** a sociedade sente a necessidade de acompanhar essas atualizações e avanços para não correr o risco de ficar “fora” do seu tempo, _____, **(explicitação)** desatualizado.
- 5- (...), _____, **(conclusão)** podemos identificar várias vantagens no uso das novas tecnologias, _____ **(adição)** várias desvantagens.

F. Selecione o conector adequado para cada espaço.

mas (x2) • por exemplo • primeiro • portanto • mesmo que

“[...] Amo-te, _____, por não seres outro país. Amo-te por seres Portugal e estares cheio de portugueses a falar português. [...] _____ não achasse em ti senão defeitos e razões para deixar de te amar, preferia isso, mesmo deixando de te amar, a que não existisses. [...] _____, já viste, ó Portugal: não preciso de nenhuma razão para te amar. Amo-te sem razão. Amo-te às cegas, antes sequer de olhar para ti. Podes ser o pior país do mundo, ou o melhor, ou o mais monotonamente assim-assim. Não me interessa. Amo-te. Amo-te à mesma. [...] _____ uma das razões por que te amo é o teu clima. Acho que tens um bom clima. _____ não julgues que há muitos portugueses apaixonados por ti que concordam comigo. Esses julgam o teu clima dia a dia e hora a hora e gostam dele, quando muito, vinte por cento do ano. [...] Não preciso de razões para te amar. _____ tenho muitas.”

Miguel Esteves Cardoso, jornal *Público*, 10 de junho de 2011
(excerto adaptado e com supressões)

G. Escreva uma frase em que apresente um argumento a favor e outra com um argumento contra para cada uma das propostas seguintes.

- 1- Legalização de drogas leves para efeitos medicinais

2- Aplicação da pena de morte em casos de atos terroristas

3- Proibição da venda de bebidas com açúcar nas escolas

4- Entrada de refugiados em países fora do conflito que os gerou

5- A desigualdade de género

Anexo E

Estrutura de um debate

I. Tema

O impacto das Novas Tecnologias na sociedade atual

II. Grupo 1

Grupo de adolescentes que usa com regularidade as novas tecnologias e defende todas as vantagens relacionadas com o seu uso.

Possíveis pontos a ter em conta:

- Oferecem um acesso à informação, sobretudo na realização de trabalhos académicos mais ricos e pertinentes;
- Impulsionam e facilitam novas descobertas científicas, como na investigação de várias doenças que requerem um intenso tratamento de dados que podem ser guardados num sistema informático de acesso mais prático e rápido;
- Permitem estar constantemente contactável caso surja uma emergência;
- Derrubam fronteiras geográficas: comunicação via *Skype* ou videochamada noutras aplicações que aproximam pessoas em dois pontos distantes do globo;
- Melhoram a qualidade de vida;
- Etc.

III. Grupo 2

Grupo de professores preocupados com o uso excessivo das novas tecnologias pelos adolescentes e que desejam alertar para todas as desvantagens deste uso.

Possíveis pontos a ter em conta:

- Contribuem para a perda de privacidade;
- Causam a perda de postos de trabalho devido à criação de novos processos mais rápidos e eficazes que vieram substituir a mão de obra humana e causar desemprego;

- Aumentam a poluição ambiental;
- Levam à perda de identidade cultural devido à constante troca de informação com outras partes do globo, o que contribuiu para o desaparecimento de algumas línguas menos faladas no mundo e para a hegemonia / domínio cultural e económico de poucas línguas, consideradas mais relevantes por serem faladas por um maior número de pessoas;
- Aumentam os casos de *bullying* nas redes sociais;
- Favorecem a criação de padrões de beleza e modelos de vida cada vez mais estereotipados através de campanhas publicitárias enganadoras;
- Etc.

IV. Moderador

Conduz o debate de forma justa para ambos os grupos:

- Apresenta os grupos e o que cada grupo defende, bem como o tema a ser tratado;
- Explicita o tempo que cada grupo tem para apresentar os seus argumentos;
- No final do tempo de intervenção de um grupo, retoma a palavra e dá a vez ao grupo opositor;
- Mantém a ordem e não permite a participação em simultâneo dos dois grupos;
- Faz uma síntese do debate com as ideias principais apresentadas por cada grupo;
- Conclui o debate fazendo um agradecimento pela participação dos 2 grupos.

Intervenção do moderador:

1. Apresentação do tema do debate e dos grupos participantes
2. Exposição das normas do debate
3. Inicia o debate dando a vez ao grupo 1 (10 minutos para exposição dos argumentos)

4. Ao fim dos 10 minutos, retoma a palavra e dá a vez ao grupo 2 (10 minutos para exposição dos argumentos)

5. 10 minutos para o grupo 1 contra-argumentar

6. 10 minutos para o grupo 2 contra-argumentar

7. Termina o debate, fazendo um resumo das principais ideias apresentadas pelos dois grupos

V. Duração do debate

40 minutos

Cada grupo terá um total de 10 minutos para expor a sua visão sobre o problema e outros 10 minutos para contra-argumentar, num total de 20 minutos de participação para cada grupo

VI. Os grupos devem:

- Preparar argumentos e prever possíveis contra-argumentos que possam refutar, de modo a responder às questões levantadas pelo grupo opositor;
- Distribuir de forma igualitária os argumentos pelos membros do grupo para que todos possam intervir durante o debate;
- Reforçar os seus argumentos, se assim acharem necessário, ao longo do debate sem perturbarem a vez da exposição do grupo opositor;
- Respeitar as ordens dadas pelo moderador quanto aos tempos de intervenção de cada grupo.

Anexo F

"Brasileiros dão mais valor a Portugal do que os portugueses"



Pedro Bassan é o correspondente da TV Globo em Lisboa. Nasceu numa cidade do interior do Estado brasileiro de São Paulo, tem 39 anos, é casado e tem dois filhos. Tirou Direito na Universidade de São Paulo e Jornalismo na Faculdade Cásper Líbero.

Como **correspondente** da TV Globo em Lisboa transmite a imagem de Portugal no Brasil. Sente essa responsabilidade?

- Sim e não. A minha missão como repórter é explicar melhor o que acontece aqui para os brasileiros. Não tenho que me preocupar com a imagem de Portugal. Mas tenho a responsabilidade de passar uma imagem correta. E mais ainda tratando-se de Portugal. Temos no Brasil uma comunidade portuguesa imensa e há uma fatia de Portugal que está **entranhada** na História do Brasil. Por outro lado há barreiras e imagens feitas. É um caminho longo.

E desde que está em Portugal a imagem que os brasileiros têm de Portugal tem mudado?

- Espero que sim. Se houve uma mudança é gratificante para mim. Nos anos 90, quando começou uma vaga de investimentos de Portugal no Brasil, o povo brasileiro começou a conhecer um Portugal mais jovem, quebrando o estereótipo da "velhinha de preto". Isso foi desaparecendo e a **tendência** é que desapareça ainda mais. E agora há muitos profissionais altamente qualificados que estão a ir para o Brasil. Isso também destrói estereótipos.

O estereótipo de que os portugueses são tristes e os brasileiros são alegres é verdadeiro?

- Confirma-se. Eu acho. Tenho um amigo português que me disse uma coisa que eu acho brilhante: "o brasileiro é aquele que está sempre de braços abertos, mas nunca os fecha". O brasileiro às vezes também é demasiado alegre, tal como o português às vezes também é demasiado triste. Os portugueses queixam-se muito de Portugal. Os brasileiros que vêm para cá dão mais valor a Portugal do que os próprios portugueses.

O que pensa do Acordo Ortográfico?

- O Acordo tem um quê de artificialismo... Mas aqui em Portugal há uma ideia generalizada que o Acordo é uma **imposição** do Brasil sobre os outros países de língua portuguesa. Mas no Brasil também se incomodam com as palavras que mudaram lá, se bem que há menos palavras que mudam.

Acha que o português europeu nunca será totalmente entendido e que vai ser sempre necessário o recurso a legendas, como aconteceu com a sua última reportagem feita em Portugal?

- Mas essa foi a única reportagem que eu fiz com legendas, porque era longa. É um território cinzento. Estamos a tentar saber onde o brasileiro entende o português daqui e onde não entende. Todas as outras reportagens mais curtas que eu fiz não houve legendas. Os entrevistados que vão ao João Soares não têm legendas, os atores portugueses das novelas da TV Globo também não e têm muito sucesso... não sei... é caso a caso.

Ainda sente dificuldades em entender o português europeu?

- Às vezes sim. Sobretudo ao telefone, por vezes não entendo nada. Mas depende da forma como cada pessoa fala e não por causa do vocabulário.

Pedro Bassan em entrevista a Tiago Guilherme, *Diário de Notícias*, 3/04/2012.
(Adaptado para fins pedagógicos)

Compreensão da leitura

1- Retire informação do texto acerca dos assuntos abaixo assinalados.

- a) Mudança na imagem de Portugal no Brasil, que ocorreu quando houve uma vaga de investimentos portugueses no Brasil:_____
- b) Forma como o Acordo Ortográfico é visto pelos portugueses:_____
- c) Motivo pelo qual o repórter entrevistado recorreu a legendas na última reportagem que fez em Portugal:_____

2- Escolha a melhor opção para completar as frases seguintes, de acordo com o que leu no texto:

- Como repórter, o entrevistado sente que tem a responsabilidade de:
 - a) passar uma imagem correta de Portugal.
 - b) manter os estereótipos sobre Portugal.
 - c) eliminar barreiras e imagens feitas acerca de Portugal.
- O estereótipo da “velhinha de preto” refere-se a:
 - a) um Portugal atual.
 - b) um Portugal antigo.
 - c) um Portugal que nunca existiu.
- O entrevistado afirma que:
 - a) os portugueses são mais tristes do que os brasileiros.
 - b) os brasileiros são mais simpáticos do que os portugueses.
 - c) os portugueses são alegres até que provem o contrário.
- Na opinião do entrevistado, os portugueses:
 - a) gostam de Portugal.
 - b) dão menos valor a Portugal do que os brasileiros.
 - c) valorizam sempre Portugal.
- O entrevistado admite que:
 - a) não entende nada do que lhe é dito em Português Europeu.
 - b) entende tudo o que lhe é dito, sobretudo em conversas pelo telefone.

- c) sente alguma dificuldade em entender o que lhe é dito, sobretudo em conversas pelo telefone.

3- Complete o quadro com sinónimos das palavras assinaladas a negrito no texto.

Palavras do texto	Sinónimos
correspondente	
entranhada	
tendência	
imposição	

Anexo G

Expressão oral

PORTUGAL	BRASIL
Telemóvel	Celular
Casa de banho	Banheiro
Autocarro	Ônibus
Paragem de autocarro	Ponto de ônibus
Comboio	Trem
Fato	Terno
T-shirt	Camiseta
Talho	Açougue
Sumo	Suco
Pequeno-almoço	Café da manhã
Autoclismo	Descarga
Portagem	Pedágio
Frigorífico	Geladeira
Chávena	Xícara
Constipação	Resfriado
Passeio	Calçada
Passadeira para peões	Faixa de pedestres
Dinheiro	Grana
Aquecer	Esquentar
Boleia	Carona
Confusão	Bagunça

Sanita	Vaso sanitário
Assistente de bordo	Aeromoça
Agrafador	Grampeador
Guarda-redes	Goleiro
Relvado	Gramado
Equipa	Time
Claque	Torcida
Pontapé de canto	Escanteio

Joana Batista, <http://www.viajaremfamilia.com/as-diferencas-entre-o-portugues-de-portugal-e-o-portugues-do-brasil/>, 12-03-2014, (adaptado para fins pedagógicos).

1- Servindo-se do quadro com léxico do português de Portugal e do português do Brasil, escolha uma das seguintes situações e crie uma conversa na qual demonstre a dificuldade de compreensão entre falantes do Português Europeu e do Português do Brasil.

A. Um brasileiro está de visita a Portugal e pede indicações acerca do meio de transporte mais próximo e mais rápido para que possa chegar a tempo da sua visita guiada às caves de vinho do Porto.

B. Um português convida o seu amigo brasileiro a ir tomar o pequeno-almoço em sua casa e, enquanto preparam a refeição, vão comentando o jogo de futebol do dia anterior.

C. Grupo de amigos portugueses e brasileiros que debatem algumas diferenças lexicais e referem exemplos de situações nas quais não compreenderam aquilo que lhes foi dito.

Anexo H

Compreensão oral

Depois de ter assistido o vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=RVaT7ESiWt4>), escolha a opção que lhe parece mais adequada.

1. Os linguistas consideram o falar do Norte mais próximo...
 - a) do português do centro.
 - b) do português original.
 - c) do português contemporâneo.

2. Os Portuenses sentem _____ da pronúncia do Norte.
 - a) vergonha
 - b) saudade
 - c) orgulho

3. É na região _____ do país que o português é mais conservador.
 - a) sul
 - b) centro
 - c) norte

4. Em termos mais técnicos, a palavra “pronúncia” refere-se a...
- a) dialetos.
 - b) línguas diferentes.
 - c) léxico.
5. Dialetos são...
- a) variedades geográficas ou regionais da língua.
 - b) simples variações da língua.
 - c) variações complexas da língua.
6. A troca do _____ é muito referida, já é quase uma caricatura da pronúncia do Norte.
- a) “p” pelo “q”
 - b) “v” pelo “b”
 - c) “c” pelo “s”
7. A pronúncia de palavras monossilábicas com um *-e* final inexistente no grafema da palavra é...
- a) comum a todos os dialetos do Norte.
 - b) muito frequente no Porto.
 - c) natural do Porto.
8. Um falante mais escolarizado estará mais...
- a) atento à sua produção linguística.
 - b) treinado para nunca errar na sua produção linguística..

- c) apto a errar na sua produção linguística.
9. Um falante menos escolarizado dificilmente conseguirá...
- a) adaptar melhor a forma como fala a língua à circunstância e ao interlocutor.
 - b) ter muitos regionalismos num registo mais informal da língua.
 - c) colmatar todos os erros linguísticos numa situação mais formal de uso da língua.
10. Acerca da correção linguística, os linguistas consideram que há formas...
- a) mais corretas de falar a língua.
 - b) mais erradas de falar a língua.
 - c) socialmente mais adaptadas e mais ajustadas do que outras.